

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Expresión Musical y Corporal



**TESIS DOCTORAL**

**La obra pianística de Luis Carlos Figueroa**

**Una perspectiva pedagógica para su aplicación en el  
repertorio didáctico a**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Marina González Bustamante**

**Director**

**Luis María Noaín Calabuig**

**Madrid, 2018**



**UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID**

**Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado**

**Departamento de Expresión Musical y Corporal**

**TESIS DOCTORAL**

**La obra pianística de Luis Carlos Figueroa**

**Una perspectiva pedagógica para su aplicación en el  
repertorio didáctico**

**MARINA GONZÁLEZ BUSTAMENTE**

**Dirigida por el Doctor D. Luis María Noaín Calabuig**

**Madrid, 14 de abril de 2017**







UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

**Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado**

**Departamento de Expresión Musical y Corporal**

**TESIS DOCTORAL**

**La obra pianística de Luis Carlos Figueroa**

**Una perspectiva pedagógica para su aplicación en el  
repertorio didáctico**

**MARINA GONZÁLEZ BUSTAMENTE**

**Dirigida por el Doctor D. Luis María Noaín Calabuig**

**Madrid, 14 de abril de 2017**



**A mi madre**



## **Agradecimientos**

Son tantas las personas a quienes quiero expresar mi agradecimiento por haber colaborado en la realización de este trabajo, que pido excusas si involuntariamente olvido mencionar a alguna de ellas. Les llevaré siempre en el corazón. Gracias a:

Luis Carlos Figueroa, su obra, su ejemplo como artista, docente y trabajador incansable por la cultura colombiana han sido una gran inspiración. Guardaré como uno de mis más preciados tesoros la experiencia de tocar para él y recibir sus indicaciones y comentarios.

A su familia, Doña Julieta Peña y sus hijos, que tan amablemente han abierto las puertas de su casa, haciendo posible la maravillosa oportunidad de consultar directamente al compositor sobre su creación.

Al doctor Luis María Noain Calabuig, mi querido director de tesis, por sus acertados consejos, valiosa orientación y haber compartido generosamente su biblioteca personal.

A todas las instituciones y profesores que han colaborado con sus testimonios, documentos, gestiones: Aida Casasbuenas, Miyer Garvin, Mónica Tobo, Paula Castaño, Pilar Martínez, Orfa Cruz, Patricia Pérez, Eugenia Gabrieluk, Daniel Ramírez, Mónica González, Paula Jaramillo, Jacqueline Céspedes y otros profesores de las Universidades del Valle, de Caldas, Nacional de Colombia, Eafit, Tecnológica de Pereira, del Atlántico, del Conservatorio de Cali.

A Oliva Manchola, a quien la educación musical colombiana tanto adeuda y que para mí ha sido ante todo la amiga siempre presente para ayudar, animar y orientar en tantos aspectos de este trabajo.

A Stephen Mackey, mi siempre amable cuñado, por la traducción del resumen.

A todos los maestros, inolvidables, que han iluminado mi camino en el piano y la docencia, especialmente a Gunter Renz, Luidmila Borisovna Umanskaya, Alberto Assa.

A los alumnos que en los años de labor pedagógica he tenido la fortuna de acompañar: a los de Barranquilla, Cartagena, Manizales, Segovia, Madrid,... ellos me han enseñado mucho más de lo que puedo expresar.

A mi padre, mis hijos, y también mi familia más extensa, en Colombia y España, por su cariñoso respaldo en todos los momentos.

A mi esposo, Santiago Vega Sombría, que ha estado siempre ahí, con abnegación y cariño ilimitados, aportando su conocimiento y experiencia para apoyar este arduo proceso.

Y, en resumen, doy gracias a Dios, de quién provienen todos los dones antes descritos.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN - Español/Inglés</b>	15
<b>INTRODUCCION</b>	17
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	23
<b>1. OBJETIVOS. PREGUNTAS.</b>	31
1.1. Objetivos	31
1.1.1. Objetivos principales	31
1.1.2. Objetivos secundarios	31
1.2 Preguntas	32
<b>2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	33
2.1. El Repertorio Pianístico en Colombia	33
2.1.1. Literatura pianística colombiana anterior al siglo XX	34
2.1.2. Literatura pianística colombiana en el siglo XX	40
2.1.3. Literatura pianística colombiana en el siglo XXI	55
2.2. La educación pianística en Colombia	64
2.2.1. Tendencias pianísticas y pedagógicas en Colombia	71
2.3. Programas de estudio de piano en Colombia	74
2.3.1. Estudios no conducentes a títulos oficiales	74
2.3.2. Estudios conducentes a títulos oficiales	76
2.3.2.1. Programas de pregrado	76
2.3.2.2. Programas de posgrado	77
2.4. Programas de piano	78
2.5. Marco legal y jurídico de la educación musical en Colombia	92
2.5.1. Educación formal	93



2.5.1.1 Preescolar	94
2.5.1.2. Básica	94
2.5.1.3. Secundaria	94
2.5.1.3. Educación Superior	95
2.5.2. Educación no formal	96
2.5.3. Educación informal privada	97
2.5.4. Otros tipos de Educación	97
<b>3. PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA ENSEÑANZA DEL PIANO</b>	106
3.1. Karl Czerny	109
3.2. Frédéric Chopin	110
3.3. Ludwig Deppe	111
3.4. Marie Jaël-Trautman	113
3.5. Friedrich A. Steinhausen	115
3.6. Rudolph Maria Breithaupt	115
3.7. Tobias Matthay	117
3.8. Otto Ortmann	119
3.9. Karl Leimer	121
3.10. Heinrich Neuhaus	122
3.11. Alfred Cortot	125
3.12. Josef Hofmann	126
3.13. Gyorgy Sandor	128
3.14. Evgeny Timakin	131
3.15. Abby Whiteside	133
3.16. Harold Taylor	135

3.17. Geza Kovacs	138
3.18. Aportaciones desde la Psicología y la Pedagogía	140
3.19. Aportaciones desde la Etnomusicología	145
<b>4. ESTADO DE LA CUESTION</b>	147
<b>5. MÉTODO Y ORGANIZACION DE LA INVESTIGACIÓN</b>	173
5.1. Metodología de la investigación	173
5.1.1. La Hermenéutica	177
5.1.2. Categorías/Estructuras de la hermenéutica	182
5.1.2.1. Precomprensión	182
5.1.2.2. Prejuicios	183
5.1.2.3. Círculo hermeneúutico	183
5.1.2.4. Diálogo	184
5.1.2.5. Horizonte	184
5.1.2.6. Interpretación	185
5.1.3. Corrientes de la hermenéutica	185
5.1.3.1. Hermenéutica conservadora	186
5.1.3.2. Hermenéutica dialógica	186
5.1.3.3. Hermenéutica crítica	187
5.1.3.4. Hermenéutica radical	187
5.1.4. Aplicaciones de la hermenéutica	188
5.1.5. Niveles y etapas del proceso hermenéutico	189
5.1.5.1. Niveles	189
5.1.5.2. Etapas	191
5.2. Aplicación del análisis hermenéutico al trabajo de investigación	192
5.3. Modelo de análisis hermenéutico propuesto	198

5.4. Organización del proyecto	202
5.4.1. Trabajo preparatorio teórico-práctico	202
5.4.2. Recolección de la información	203
5.4.3. Análisis e interpretación	203
5.4.4. Contextualización y reinterpretación	204
5.4.5. Formulación de conclusiones y propuestas	204
5.5. Fuentes de la investigación	206
5.5.1. Primarias	206
5.5.2. Secundarias	207
<b>6. ANÁLISIS DE LAS OBRAS</b>	208
6. 1. Catálogo de las obras de Luis Carlos Figueroa para piano solo	208
6. 2. Criterios de selección de las obras para el análisis	209
6. 3. Obras seleccionadas	210
6. 4. Metodología de análisis pedagógico-musical	211
6.4.1 Descripción general	211
6.4.2. Estructura formal	211
6.4.3. Propuesta para trabajo didáctico	211
6.4.4. Textura y sonoridad	212
6.4.5. Aplicación en el repertorio pedagógico	213
6. 5. Análisis de las obras	215
6.5.1. Recreaciones	215
6. 5. 2. Cajita de música	264
6. 5. 3. Colombianas	269

6. 5. 4. Policromía	316
6. 5. 5. Burlesca	329
6. 5. 6. Preludio	345
6. 5. 7. Suite Breve	357
6. 5. 8. Nocturno 1	376
6. 5. 9. Nocturno 2	387
6. 5. 10. Sonatina	396
6. 5. 11. Ritmo Caribe	419
<b>7. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	429
7. 1. Aspectos técnicos y musicales	429
7. 1. 1. <i>Legato</i>	430
7. 1. 2. <i>Staccato</i>	433
7. 1. 3. Acordes	434
7. 1. 4. Notas dobles	436
7. 1. 5. Octavas	437
7. 1. 6. Arpeggios	438
7. 1. 7. Saltos	440
7. 1. 8. Velocidad	442
7. 1. 9. Síncopa. Cambios de compás y otros rasgos rítmico-métricos especiales	444
7. 1. 10. Fraseo	446
7. 1. 11. Planos sonoros. Melodía-acompañamiento. Polifonía	448
7. 1. 12. Aspectos tímbricos	451
7. 1. 13. Lenguajes del siglo XX	452
7. 2. Clasificación de las obras por niveles	454

7. 2. 1. Nivel I	455
7. 2. 2. Nivel II	455
7. 2. 3. Nivel III	456
7. 3. Aplicación contextualizada de las obras según niveles	457
7. 3. 1. Contexto del nivel I	457
7. 3. 2. Contexto del nivel II	461
7. 3. 3. Contexto del nivel III	472
<b>8. CONCLUSIONES</b>	482
<b>9. NUEVOS HORIZONTES PARA LA INVESTIGACIÓN</b>	495
9. 1. Los estudios básicos o iniciales de Música en Colombia	495
9. 2. La música colombiana o las obras de compositores colombianos contemporáneos en los programas de estudio en Colombia	496
9. 3. La relación de los programas de estudio en los conservatorios y escuelas de Música de Colombia con las músicas folclóricas o populares del país	497
<b>LISTA DE REFERENCIAS</b>	501
<b>ANEXOS</b>	513

Programas de piano

## **Resumen**

Luis Carlos Figueroa es uno de los compositores colombianos más destacados del siglo XX. En su legado sobresalen especialmente sus obras para piano solo, que a pesar de su originalidad y belleza, no han alcanzado la popularidad que merecen. En estas piezas vemos reflejados tanto el lenguaje musical tradicional europeo decimonónico y las variopintas tendencias con las que convivió, como la inspiración de los ritmos y aires típicos de su tierra.

Con este proyecto pretendemos descubrir, analizar y difundir el potencial formativo que guardan estas obras y proponer estrategias para su aplicación contextualizada en los procesos de enseñanza del piano en Colombia. Esperamos contribuir en alguna medida a la renovación de la educación musical, la incidencia que ésta tiene en la apropiación de los valores autóctonos y la construcción de una identidad cultural incluyente, equitativa y dialogante.

## **Abstract**

Luis Carlos Figueroa is among the most outstanding Colombian composers of the 20th century. Notable in his legacy are his works for solo piano which, despite their originality and beauty, have not found the popularity they deserve. These pieces reflect both 19<sup>th</sup> century European traditional musical language and the diverse trends he met in life, such as the inspiration of his country's typical rhythms and airs.

The aim of this project is to discover, analyse and disseminate the educational potential contained in Figueroa's works and to propose strategies for their contextualised application in the processes of piano teaching in Colombia. By doing so, we attempt to make a partial contribution to the renewal of musical education, the impact of this on the appropriation of autochthonous values and the construction of a cultural identity that is inclusive, equitable and empathetic.



## **Introducción**

La obra compositiva de Luis Carlos Figueroa (1923) abarca géneros como: el sinfónico, el coral, el vocal y el de cámara para diversas plantillas. Estos géneros reflejan los campos profesionales en que se ha desarrollado la labor artística del compositor: director coral, sinfónico, pianista -solista y acompañante- y pedagogo. Centraremos nuestro estudio en el repertorio de piano, instrumento del cual ha sido un brillante intérprete y a cuya enseñanza ha dedicado toda su vida. Creemos que estamos ante uno de los compositores colombianos que mayor contribución ha hecho a la literatura pianística especialmente apta para fines pedagógicos.

De la obra pianística de Luis Carlos Figueroa sólo algunas piezas han disfrutado de popularidad dentro de las fronteras de su país, especialmente en su región natal. Este repertorio incluye diversos formatos -con especial énfasis en la miniatura, de ahí su valor pedagógico- y también variados lenguajes desde el neo-clásico y neo-romántico hasta la politonalidad, y breves incursiones en el atonalismo. Sin que se pueda catalogar a este compositor como perteneciente al nacionalismo, en muchas de sus creaciones se aprecian, más o menos explícitamente, reminiscencias o inspiraciones en los ritmos y aires colombianos, especialmente los propios de la zona andina.

Por sus características pianísticas estas obras tienen posibilidad de llegar a un amplio espectro de ejecutantes, desde los estudiantes más noveles hasta los más avanzados o que ya se consideren intérpretes profesionales. Si comparamos estas obras con algunas de características estilísticas o formales similares de otros autores como Chopin, Rachmanninov encontraremos seguramente que las de Luis Carlos Figueroa pueden ofrecer algunos aspectos atractivos o ventajas para su elección en un repertorio didáctico. Tales rasgos pueden ser por



ejemplo: sus dimensiones, características estéticas, requerimientos técnicos o aplicaciones didácticas.

Esta tesis pretende revelar la perspectiva pedagógica de las obras para piano de Luis Carlos Figueroa con el objetivo de contribuir al enriquecimiento del repertorio usado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este instrumento, en las condiciones concretas de la educación musical colombiana. Para tal fin se observan las condiciones históricas en que se han desarrollado los diferentes programas y escuelas de formación musical y pianística en Colombia, desde la perspectiva académica, artística e institucional. Esto nos ha permitido explorar la presencia o necesidad, pertinencia o viabilidad de la aplicación de este repertorio en los currículos. De igual manera, ha sido necesario estudiar la contribución de otros compositores nacionales al repertorio pianístico local, todo ello en el contexto de la música universal.

Es precisamente la relación dialéctica y dinámica entre el lugar de la música autóctona y el de la universal en el marco de una -cada día más omnipresente y apremiante- globalización de la cultura, uno de los factores que nos estimulan para poner el foco sobre la importancia de conocer e incluir dentro de los planes de estudio las obras de los compositores locales. Solo a partir de un estudio profundo, desde parámetros rigurosos académicos, artísticos y pedagógicos podremos hacer justicia a una parte del patrimonio musical colombiano que consideramos injustamente olvidado o infrautilizado. Creemos que el desarrollo de la educación musical y pianística de Colombia reclama este esfuerzo, del cual pueden salir reforzados no solamente el acervo cultural nacional y el reconocimiento a sus autores, sino una contribución real a una mejora de los procesos formativos desde una perspectiva del aprendizaje significativo y contextualizado.

Uno de los aportes que consideramos centrales en el presente trabajo es el estudio pedagógico que se realiza de una selección representativa de las obras para piano de Luis

Carlos Figueroa, desde parámetros básicos para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano. Los resultados de este escrutinio son tamizados desde la perspectiva del repertorio más utilizado en la educación pianística a nivel internacional, y evidentemente en Colombia. Como perspectiva imprescindible se considerarán las características técnico-pianísticas y musicales, tomando como referencia la teoría existente que nos ofrecen pianistas, pedagogos, psicólogos y tecnólogos del piano de diferentes épocas y contextos culturales.

Aunque son relativamente pocas las investigaciones dedicadas a este autor, hemos recopilado las existentes y algunas otras que de modo tangencial tratan y pueden realizar un aporte al estudio de su obra. La comprensión de este complejo entramado se realiza desde el método hermenéutico que permite leer un fenómeno desde varias interpretaciones, sin pretender dar una última palabra y dejando siempre abierta la posibilidad de avanzar en busca de nuevas lecturas.

La presente tesis se divide en nueve capítulos, sin incluir estos primeros que introducen el trabajo. En la Justificación se explicarán los motivos que nos han llevado a la elección del tema de este trabajo, por qué hemos centrado nuestro esfuerzo en este compositor concreto y en una parte específica de su legado creativo. En el capítulo primero se exponen de manera sucinta los objetivos y los interrogantes que han servido de guía y estímulo para el desarrollo de nuestra investigación.

Por su parte, el segundo capítulo se corresponde con el contexto de nuestro objeto de estudio y está dividido en cinco apartados. El primero brinda un panorama general del desarrollo del repertorio pianístico en Colombia desglosado en tres períodos históricos: el período anterior al siglo XX, el siglo XX y lo que se conoce de las obras escritas en lo que va del XXI. En el segundo ofrecemos un panorama general de la educación pianística en Colombia, contemplando aspectos como las tendencias pedagógicas más influyentes. El

tercero ilustra sobre los tipos de programas académicos que tienen como eje o componente básico la ejecución pianística, sus divisiones en niveles formativos, sus características académicas, las diferencias de funcionamiento y financiación que tienen las diferentes instituciones que ofrecen estos estudios. En el apartado cuarto se citan algunos de los programas de asignatura de piano *-syllabus-*, ya que éstos dan cuenta de la intencionalidad pedagógica y musical que en ellos subyace. Cierra este bloque un repaso de la normativa legal que rige actualmente la educación musical en el país, en tanto influye en la actividad de estos programas formativos.

En el capítulo tercero se exponen las teorías, los tratados, pianistas, pedagogos, psicólogos, así como también algunas de las corrientes de pensamiento pedagógico, estético y técnico más influyentes en la historia del arte pianístico, especialmente aquellas que más eco han tenido en el desarrollo artístico en Colombia.

Las investigaciones más relevantes que conforman el estado actual del conocimiento de nuestro objeto de estudio son revisadas en el capítulo cuarto. Este panorama se construye desde las perspectivas de lo investigado en el campo de la educación musical y pianística en Colombia, los compositores de este país y -desde luego- sobre Luis Carlos Figueroa. Es de resaltar que sobre este compositor, aunque muchos de los recuentos historiográficos y musicales reconocen su relevancia, hemos encontrado pocos estudios específicos, lo que nos reafirma en la pertinencia de nuestra empresa.

En el capítulo quinto se explicita el método elegido para la realización y organización de nuestro trabajo. Hemos considerado oportuno presentar una breve fundamentación del método hermenéutico por el cual hemos optado, ya que en ella se encuentran puntos claves para nuestra manera de abordar el tema, el estilo de reflexión que realizamos y el carácter de las conclusiones a las cuales finalmente llegamos.

El más extenso es el capítulo sexto, pues constituye el núcleo central de la tesis, el análisis pedagógico de las obras de Luis Carlos Figueroa. Este apartado presenta como primera medida el catálogo general de las obras para piano del compositor, seguidamente las piezas que se eligen como muestra de estudio y los criterios que han orientado esta selección. Los parámetros que orientan el análisis didáctico-musical se sustentan en los aspectos musicales, técnicos y didácticos que -según la tradición y la experiencia pedagógica del piano- consideramos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son estos parámetros: la descripción general del contexto de composición de la pieza, la estructura formal, textura y sonoridad, propuesta para trabajo didáctico y aplicación en el repertorio pedagógico. Como al recomendar la inserción de una pieza en un determinado nivel de formación se hacía necesario definir unos niveles, se optó -la sustentación de motivos se ofrece ampliamente en el apartado correspondiente- por una clasificación muy general en tres etapas. Finalmente, y con todos los elementos descritos, se desglosa el análisis individual de cada una de las piezas. Esta exploración se nutre de diversas fuentes: los libros, artículos, autores y conceptos que sirven de marco referencial para sustentar e iluminar la valoración didáctico-musical de las obras, los testimonios recogidos de las investigaciones y trabajos pedagógicos previos, y la experiencia de nuestro propio trabajo en el aula en diversos escenarios formativos con las obras seleccionadas.

El capítulo séptimo está dedicado a un estudio comparativo que valora en perspectiva general los resultados que arroja el análisis individual de cada pieza, observando las características que hemos encontrado más frecuentes y relevantes en la muestra. Estas observaciones se condensan luego en una segunda clasificación que ofrece al lector la posibilidad de apreciar las cualidades más relevantes de este repertorio. Dichos aspectos son: *legato*, *staccato*, acordes, octavas, notas dobles, arpeggios, saltos, velocidad, síncope, cambios de compás y otros rasgos rítmico-métricos especiales; fraseo; planos

sonoros/melodía-acompañamiento; polifonía; variedad tímbrica; lenguajes del siglo XX. En la segunda parte de este capítulo se clasifican las piezas de la muestra según los niveles de aprendizaje para las que han sido recomendadas según el análisis pedagógico realizado en el apartado anterior. Las obras, una vez clasificadas según los principales aspectos que desarrollan y por los niveles en los que pensamos pueden aplicarse, son luego comparadas con algunos ejemplos del repertorio habitual para piano, analizando sus puntos comunes y diferenciales. Con este objetivo cruzamos las perspectivas de análisis de resultados anteriormente expuestos, con las del panorama de la práctica pedagógica más habitual, esperando que sea de ayuda a los docentes interesados en la aplicación de este repertorio.

Las conclusiones generales de la tesis se presentan en el capítulo octavo, en el cual presentamos una reflexión que intenta recoger holísticamente nuestros hallazgos teniendo en cuenta las diversas perspectivas -histórica, cultural, institucional, pedagógica y pianística- desde las cuales hemos analizado el repertorio estudiado.

Por último, en el capítulo noveno -Horizontes de la Investigación- realizamos un recuento de aquellos temas que en el transcurso de nuestro trabajo hemos encontrado como situaciones o problemas que reclaman e invitan a un estudio específico y profundo, dado el interés que revisten y la relevancia que consideramos pueden tener para la educación musical en Colombia.

## Justificación

¿Por qué hemos decidido centrar nuestro interés en el legado pianístico de Luis Carlos Figueroa? Este compositor colombiano no es el más conocido dentro de su país, no es tampoco el más vanguardista, ni el más prolífico. La obra para piano de Luis Carlos Figueroa suena sólo esporádicamente en las salas de concierto de Colombia y, por lo general, apenas una parte de ella. Es necesario, sin embargo, reconocer los esfuerzos efectuados en los últimos años por algunos músicos e investigadores, gracias a los cuales se ha examinado y editado parte de su obra. Por ejemplo, se ha realizado un documental *Tres colores del tiempo*<sup>1</sup>, y se organiza en su ciudad natal un concurso de piano con su nombre. Más allá de las fronteras de Colombia este compositor es prácticamente desconocido.

No es objetivo del presente trabajo buscar explicaciones de la escasa difusión de la música colombiana para piano en general, ni de la obra de Luis Carlos Figueroa en particular, y aventurar alguna hipótesis en este sentido sería poco riguroso. Pueden incidir en ello múltiples factores, tanto inherentes a lo estrictamente musical como las diversas circunstancias extra-musicales. Por lo pronto, nos basta constatar tanto el vacío de estudio y difusión que afecta a este legado cultural como la necesidad de incorporar el aporte que suponemos podría hacer a los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano en Colombia.

Existe un inmenso número de obras compuestas para piano con fines específicamente didácticos, así como de piezas que forman parte del patrimonio artístico de este instrumento y son exitosamente utilizadas con fines didácticos (Czerny, Bugmüller, Clementi,...). Dentro de este vasto universo, la práctica educativa ha ido consolidando “un círculo de piezas” que se utilizan con mayor frecuencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas obras deben su prestigio o popularidad a su innegable valor artístico y pedagógico, pero habría que

---

<sup>1</sup> Likosova, G. y Restrepo, H. H. (2012). *Tres colores del tiempo*. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

reflexionar si esto justifica suficientemente que se toquen con la marcada frecuencia con la que ello se hace en la mayoría de conservatorios y escuelas de música de Colombia. ¿Es adecuada esta -más o menos espontánea- restricción del repertorio pedagógico para piano? Y, si la música compuesta e interpretada para este instrumento es tan numerosa y variada, ¿hay realmente necesidad de buscar, investigar y analizar más obras para aumentarlo?

La respuesta a la primera pregunta difícilmente puede ser afirmativa, pues evidentemente cuanto más amplio y diverso sea el abanico de medios y experiencias que se utilicen o incluyan en un proceso de enseñanza-aprendizaje, más enriquecedor resulta éste para el desarrollo del alumno. En el caso concreto de la enseñanza del piano, el profesor -además de instruir en los procedimientos técnicos propios de la ejecución instrumental- es un guía que acompaña al alumno en el descubrimiento de las variadísimas músicas, estilos y géneros que puede encontrar en el repertorio del instrumento. Asimismo -y esto podría ser aún más relevante para el proceso formativo- la actitud de búsqueda, de apertura al conocimiento de nuevas obras y compositores por parte del profesor, puede llegar a influir de manera importante en sus alumnos. Recordemos que influimos de una manera más poderosa desde nuestra propia actitud hacia la música que desde los contenidos que pretendemos abordar. Que muchos de los procesos de aprendizaje efectivo transcurren de una manera invisible, que trasciende lo supuestamente “enseñado”, y sin la voluntad expresa de profesores, es un hecho ya bastante observado y documentado. A él se refieren los relatos sobre el currículo

“invisible” u “oculto”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> El concepto de *Currículo oculto*, acuñado por Phillip Jackson, ha contado con numerosos desarrollos en las décadas posteriores, como los de Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1975). Se refiere a todo ese extenso y variado abanico de aprendizajes no declarados en el proyecto educativo y en los programas de estudio y que se dan principalmente a través de las actitudes, sentimientos, normas, valores y conductas. Generalmente se habla de este importantísimo aspecto de la educación con una connotación negativa, tomando como materia de análisis las cargas de sexismo, discriminación de clase social, autoritarismo que subyacen a los currículos oficiales. Sin embargo, no todo lo que se transmite de forma implícita es destructivo o negativo, también a través de la actitud y del actuar los profesores pueden enseñar valores positivos como el deseo de conocer nuevos horizontes, la apertura hacia diferentes formas de ser y sentir, la valoración y el respeto por lo diferente o lo desconocido.

La segunda pregunta nos lleva a una reflexión que necesariamente concierne a la intencionalidad de la educación que fomentamos. Las obras que escogemos para enseñar la ejecución instrumental, y la música en general, dejan traslucir lo que esperamos de esa educación. ¿Queremos instruir intérpretes que se orienten por los modelos europeos del virtuosismo del siglo XIX o XX?. Si atendemos a los puntos comunes de los programas de piano en Colombia, parecería que, efectivamente, seguimos proponiendo la misma ruta de formación. Y se hace seguramente con la buena intención de obtener los mejores niveles posibles de desempeño instrumental, capacitando a los estudiantes para que puedan aprobar exámenes, ganar concursos o abrirse paso en un mundo artístico y laboral que se rige en gran medida por estándares conservadores. De esta forma, el sistema tiende a la auto-perpetuación. Por mucho que se hable de innovación, ésta es una opción más arriesgada, por lo que los profesores solemos decantarnos por dar a los estudiantes las obras más reconocidas, aquellas que no susciten dudas sobre su solvencia didáctica.

¿Nuestra propuesta educativa está suficientemente contextualizada en el lugar geográfico y en el ámbito cultural más cercano al escenario de nuestros procesos formativos? Esta pregunta, aunque desde un aspecto diferente, puede encontrarse relacionada con la anterior en tanto toca también una tendencia generalizada -no solo en Colombia- de la educación musical institucional. La homogenización de la educación, que casi es tomada como algo “normal”, se constata con mayor o menor preocupación por diferentes autores. Así describe esta situación Luca Chiantore (2001):

Hoy en día los planes de estudio y los programas de concierto son casi idénticos en todo el mundo, y lo es aún más la distribución de la música ‘enlatada’; un joven pianista crece rodeado de la misma música, independientemente de si se encuentra en Viena, en San Petersburgo o en Singapur. (p.559)



La tendencia hacia la globalización de la cultura comienza mucho antes del gran desarrollo de los medios de comunicación o de que este concepto estuviese definido. Es una realidad con la que convivimos con todas sus consecuencias, desde hace ya mucho tiempo. La presencia de Haendel en Inglaterra en el siglo XVIII, Field en Rusia en el XIX, Schoenberg en América en el XX -sólo por mencionar algunos ejemplos- ilustran esta tendencia que ha permitido la exportación de las ideas y tendencias artísticas más allá de sus contextos de origen. Esto ha permitido un intercambio musical que se traduce en enriquecimiento y desarrollo interrelacionado de los pueblos.

Sin embargo, la situación que afronta una comunidad que asume los valores y patrones estéticos de otra dejando de lado o infravalorando los propios, difícilmente puede entenderse como un diálogo intercultural en condiciones de equidad. Un verdadero diálogo solo puede entablarse entre pares, entre entes o individuos con conciencia de su propia unicidad desde la cual pueden abrirse a conocer y comprender a los otros. El reconocimiento de la identidad cultural es entonces la premisa imprescindible para tal intercambio.

Queda planteada la importancia de la identificación de cada individuo, en el caso de nuestro trabajo, de los estudiantes, profesores o todos aquellos dedicados a la música, con una estética ligada a su región de origen. Sería necesario explorar a través de los planes educativos, los diseños y costumbres en los repertorios, los testimonios de los actores inmersos en estos procesos educativos, y la intencionalidad que tras todo ello se vislumbra, el panorama general de esta identidad.

En Colombia, como en muchos otros países, esta cuestión sigue estando latente, presente y no del todo resuelta en muchos ámbitos, entre ellos el educativo y el musical. Esta situación se refleja en la formación que han recibido varias generaciones de intérpretes de la música erudita, que se han formado desconectados de las raíces culturales autóctonas. Esto afecta no sólo sus años de estudio, sino que marca en buena medida también su proyección profesional,

ya sea como artistas o como docentes. No sorprende entonces, que la presencia de autores propios en los programas de concierto que se ofrecen en el país sea bastante escasa. Creemos que esta situación -reconocida por numerosos estudios e investigadores (Angélica Toro Zulóaga (2015), Catalina Roldán Quintero (2007)- no ayuda a la consolidación de la identidad cultural de las comunidades que pueblan el territorio colombiano y que frena, por lo tanto, las posibilidades de desarrollo de sus manifestaciones artísticas.

Desde la perspectiva educativa, se reconoce -al menos de manera oficial- la importancia que debe concederse al aprendizaje significativo, es decir, aquél que se inscribe de manera coherente en el contexto cultural, vivencial, del sujeto que aprende. Sin embargo, en las escuelas y conservatorios colombianos, con frecuencia se sigue otorgando el espacio e importancia preferenciales al estudio de los clásicos de la música europea. No hace falta justificar la utilización de obras de elevado valor artístico y probada utilidad didáctica en los procesos formativos. Otra cosa es tomar como base principal -y especialmente como punto de partida- métodos de enseñanza musical pensados para contextos muy diferentes a la comunidad educativa en que se interviene.

Frecuentemente, las piezas que se seleccionan para conformar los planes de estudio provienen de tiempos y contextos culturales lejanos a los de los alumnos. En el mejor de los casos, se dan algunas explicaciones que intentan generar alguna comprensión o empatía con las situaciones que ambientan las piezas: época, costumbres, significación, popularidad en su entorno original,... En la medida en que esta información capte el interés del alumno y sea integrada en el proceso de aprendizaje, la distancia entre la pieza y el alumno se acorta, lo ajeno se integra en el horizonte comprensible, racional y emocionalmente. Podríamos hablar de ampliación del horizonte estético o cultural del estudiante, lo cual es indudablemente positivo. Sin embargo, si esta opción es la más frecuente en la elección del material didáctico para la formación de un músico, nos podemos encontrar con individuos que conocen “algo”

de muchos contextos lejanos y desconocen los más próximos. Creemos que esto no favorece al aprendizaje significativo ni capacita para valorar las músicas y manifestaciones artísticas de otros pueblos, porque para ello es fundamental apreciar el patrimonio cultural del propio entorno.

Cuando nos planteamos si es necesario incorporar más piezas para la enseñanza de la ejecución pianística, siendo -como ya hemos dicho- tan inmenso el repertorio pedagógico para este instrumento, hay otros aspectos que inspiran esta consideración. Uno de ellos es la necesidad de encontrar piezas que actúen como eslabón intermedio entre los diferentes niveles de conocimiento, procedimientos o estadios de apropiación de una destreza técnica. Las piezas que se incluyen en un repertorio pedagógico deben ser adecuadas a las diversas y específicas necesidades del proceso formativo de cada alumno, ya que los procesos formativos deben guardar en lo posible una progresión bien regulada, que permita llevar el tránsito de cada alumno de un estadio de desarrollo al siguiente con un dinamismo cuidadoso. En otras palabras, las obras pueden y deben plantear retos que requieran el desarrollo de nuevas o mejoradas habilidades, pero sin que ello conlleve traumatismos o conformidad con un aprendizaje incorrecto. Una obra puede convertirse en la llave que abre la puerta a un nuevo nivel, que permita descubrir y desplegar habilidades, así como también puede ser motivo de frustración o aburrimiento. Es un asunto de cardinal importancia que requiere de mucha atención, reflexión, conocimiento y buen criterio por parte de los profesores de instrumento. Consecuentemente, creemos que cualquier paso encaminado a facilitar esta tarea a los docentes, a ofrecer opciones que respondan a las exigencias y escenarios concretos de la educación pianística, merece el esfuerzo, es una tarea necesaria.

Tomando en cuenta las perspectivas aquí señaladas, el presente estudio tiene la posibilidad de ofrecer una respuesta académica para varios de estos aspectos de la formación

pianística actual en Colombia. En primer lugar ofrece una contra-fuerza a la relativa inercia que se aprecia en los gustos musicales no sólo del gran público, aquel que carece de alguna formación musical estructurada, sino también de los instrumentistas profesionales y de los responsables de planear e implementar la educación de los nuevos músicos. No se trata de negar de manera alguna la crucial importancia de las obras consagradas en la formación musical y en la vida artística, sino de no perder de vista que en su momento histórico, las piezas que hoy consideramos pilares imprescindibles también fueron nuevas en alguna medida.

Es igualmente un acercamiento al repertorio del siglo XX desde el contexto más próximo a la herencia cultural propia de este entorno. Aunque, como podemos vislumbrar, Luis Carlos Figueroa no es el compositor más vanguardista, puede ser la mezcla de sencillez formal, algunos elementos modernistas, melodismo tradicional y ritmos criollos, lo que puede hacer este repertorio atractivo y útil como material didáctico que aporte elementos variados y fundamentales a los procesos de enseñanza aprendizaje del piano. Al brindar la oportunidad de conocer más profundamente obras de un compositor colombiano que han estado relegadas a un relativo olvido o escasa utilización pedagógica, pretende incorporar a la praxis educativa un fragmento significativo del patrimonio musical de Colombia, acercándolo a las nuevas generaciones de músicos e intérpretes del país y, posiblemente, más allá de sus fronteras.



## **1. Objetivos y preguntas investigativas**

### **1.1 Objetivos**

#### **1.1.1. Objetivo principal.**

Desvelar la perspectiva pedagógica de las obras para piano del compositor colombiano Luis Carlos Figueroa, para contribuir al enriquecimiento del repertorio usado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este instrumento.

#### **1.1.2. Objetivos secundarios.**

- Realizar un análisis pedagógico de una selección de obras para piano de Luis Carlos Figueroa que sirva como modelo y motivación para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical en Colombia.
- Destacar los aspectos concretos de la obra de este compositor que pueden considerarse aplicables y valiosos para el proceso de formación musical y técnica de los estudiantes de piano.
- Dilucidar si, por sus características pianísticas e idiomáticas, -a diferencia de buena parte del repertorio pianístico de la música latinoamericana y de otras músicas del siglo XX- las obras de Figueroa proporcionan al alumno una forma original, efectiva y más sencilla de acercarse al lenguaje compositivo actual.
- Determinar los niveles de enseñanza del piano en los cuales pudieran resultar adecuadas y pertinentes las obras de Luis Carlos Figueroa, teniendo en cuenta las características específicas de los programas de formación musical y planteamientos curriculares actuales en Colombia.
- Proponer estrategias de inserción e implementación pedagógicamente motivadas de las obras de Luis Carlos Figueroa en el currículo de formación musical de

Colombia, si se considerase pertinente para la consecución de los objetivos planteados por estos programas académicos.

## **1.2. Preguntas investigativas**

Los interrogantes que han orientado y estimulado la investigación en este proyecto son los siguientes:

- ¿Constituyen las composiciones de Luis Carlos Figueroa, dadas las características musicales y técnicas de su pianismo, un buen material didáctico para trabajar con los estudiantes de piano aspectos técnicos e interpretativos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento?
- ¿Podrían considerarse las obras de Figueroa una ocasión original, distinta, efectiva -y sobre todo más asequible- de acercarse al lenguaje compositivo del siglo XX o XXI?
- ¿Cómo se pueden definir o caracterizar los aportes al proceso formativo las obras para piano de Luis Carlos Figueroa desde la teoría y práctica de la pedagogía de este instrumento?
- ¿Para qué etapas de formación (desde sus características técnico-musicales) podemos proponer la implementación de las obras para piano de Luis Carlos Figueroa en los planes de estudio actuales de piano en Colombia?

## **2. Contexto de la investigación**

En este capítulo trataremos de dar un panorama general del contexto educativo en que nace nuestro objeto de estudio, desde sus perspectivas de desarrollo histórico, educativo e institucional. Presentaremos primero un breve panorama de la evolución de la literatura pianística colombiana desde el siglo XIX hasta nuestros días. Seguidamente daremos un repaso al nacimiento y desarrollo de la formación musical en el marco de las instituciones educativas y, finalmente, a la normativa legal que tiene incidencia sobre diferentes aspectos de la educación en Colombia.

### **2.1. Repertorio pianístico en Colombia**

Para comprender con mayor profundidad el estado actual de la educación pianística en Colombia, creemos necesario ofrecer un rápido repaso del panorama de la música erudita o académica en general, dado que la interpretación de este instrumento se inscribe como una parte integral de la vida cultural del país. Las características particulares de este arte en Colombia encuentran sus raíces en la forma cómo se ha implantado y desarrollado la cultura europea en este país y como ha interactuado con otras músicas y manifestaciones sociales.

La perspectiva del estudio desde la música académica no significa de ninguna forma menoscabo a la importancia y vitalidad de otras formas de expresión musical, como las que comúnmente enmarcamos dentro de los géneros populares, tradicionales o folclóricos. La línea divisoria entre ambos -no solo cuestionable, sino también difusa y a veces inexistente- no ha impedido, afortunadamente, el mutuo enriquecimiento entre estos dos ámbitos.



Abordaremos así nuestro estudio, tomando tres etapas:

1°. La época previa al siglo XX, en la cual, aunque no encontramos mucha música escrita para piano, reflexionamos sobre los orígenes de nuestra cultura.

2°. El siglo XX, donde distinguimos dos periodos históricos con el punto de inflexión en los años 50.

3°. Los años transcurridos del presente siglo.

### **2.1.1. Literatura pianística colombiana anterior al siglo XX.**

Desde los tiempos de la colonización del Nuevo Mundo, la educación musical hace parte de la gran empresa de implantación de los valores y costumbres de la metrópoli, y extiende su acción a los más diversos ámbitos de la vida: económico, político, cultural y religioso. Este último fue especialmente importante, ya que como es sabido, conquista y colonización fueron llevadas a la par por soldados y misioneros españoles. Las órdenes religiosas que desembarcaron en los territorios conquistados se convirtieron no solo en evangelizadoras, sino también en promotoras del transplante de la cultura europea de la época. Era indispensable instruir a los nativos en la lengua, las costumbres y otros aspectos de la cultura de los europeos, no solo como un acto caritativo de “enseñar al que no sabe”, sino para poder controlarlos y explotarlos mejor. Así las cosas, es comprensible que las primeras clases de música estuviesen a cargo de estos misioneros ya que la música servía como un medio catequizador de la población indígena. Aunque con un limitado radio de acción y un repertorio, por obvias razones específico, las misiones y más tarde las catedrales, se convirtieron en centros de aprendizaje, práctica y desarrollo de la música en las colonias hispanoamericanas. Es allí donde los estudiosos han encontrado los vestigios más antiguos de música escrita de esta región. Como señala Béhague (1983), los misioneros alababan la capacidad de los indios para asimilar la cultura europea, en especial la música.

El mestizaje entre los diferentes grupos humanos en el actual territorio de Colombia se dio en cada región de una manera peculiar. Hubo zonas donde las condiciones en que se desarrolló la conquista por parte de los españoles permitió la supervivencia de los pueblos nativos. En otras, en cambio, o el exterminio fue casi total, o se trataba de tierras despobladas desde antes del “Descubrimiento”. A estas regiones especialmente, fueron llevados esclavos africanos a suplir la mano de obra indígena. Otros lugares fueron objeto de lo que se ha llamado en Colombia “colonización interna”<sup>3</sup>.

Cada uno de los grupos étnicos que habitaban el territorio de las colonias, poseía un patrimonio cultural propio, pero la forma y la intensidad en que éste se podía manifestar o disfrutar dependían lógicamente de la situación social de dicho grupo humano. Las condiciones de vida del criollo para interpretar la música europea -teniendo los medios económicos para permitirse instrumentos, tiempo de ocio y el apoyo del entorno- era muy diferente de las padecidas por el indio, el esclavo africano o sus descendientes para desarrollar una actividad similar.

Sin embargo, la cultura encuentra caminos para resistir. A pesar de las condiciones adversas, las músicas no-europeas lograron sobrevivir en espacios donde el control patriarcal europeizante no lograba o no deseaba llegar: se consentía que los esclavos y los indios pudieran realizar sus cantos y danzas en determinados momentos y lugares. Estos sonidos a la vez exóticos y atractivos para los europeos, lograban así no solo sobrevivir, sino también influir y perpetuarse a través de mutaciones, o en forma fragmentaria. De esta forma, la música europea es percibida por los descendientes de los conquistadores -criollos- como algo propio, o al menos como signo de refinamiento, algo de admirar. Pero -aunque alejados entre sí- el arte importado de la metrópoli convive con las expresiones de los nativos americanos y

---

<sup>3</sup> En el siglo XIX, grupos de criollos (descendientes de europeos nacidos en América) se dieron a la colonización de territorios despoblados, de difícil acceso por la orografía de la zona, pero que contaban con grandes riquezas naturales, en especial metales preciosos y tierras particularmente fértiles.

descendientes de los esclavos africanos, impregnándose de muchos de sus rasgos característicos y dando origen a tradiciones mestizas que incluyen elementos de estas culturas.

Podríamos afirmar que hasta el siglo XIX en el ambiente de las clases dominantes criollas del Nuevo Reino de Granada<sup>4</sup> los gustos musicales pudieron ser similares a los de sus homólogos de las zonas europeas más alejadas de los principales centros urbanos. Es necesario tener en cuenta el tiempo y el encarecimiento que representaba la importación tanto de instrumentos como de partituras desde Europa. Estas condiciones propias del desarrollo colonial perduraron hasta más allá de la definitiva emancipación política de España, porque las élites criollas continuaron con un cierto grado de dependencia de los gustos y tendencias europeos. Sin embargo, el influjo y la vitalidad de esas otras músicas, que perduraban en la tradición oral y viva de los mestizos, indios, mulatos y negros seguía estando presente.

Tal como analiza la musicóloga Ellie Anne Duque (1995), ya en el siglo XIX - época en que las antiguas colonias en Suramérica conquistan su independencia - el panorama musical del actual territorio colombiano ofrece un amplio abanico de manifestaciones artísticas diversas, tanto religiosas como seculares. En esta época nacen instituciones que tendrán gran incidencia en el desarrollo musical del naciente país: agrupaciones de cámara, coros, asociaciones como la *Sociedad Filarmónica de Bogotá*. Esta organización, fundada por el inglés Henry Price (1819-1863), tuvo eco en otras ciudades del país como Medellín y Santa Marta, en donde se crearon organizaciones con similares características (Bermúdez Cújar, 2000).

Numerosos músicos extranjeros -ingleses, franceses e italianos principalmente- que venían como miembros de orquestas y compañías de ópera visitan el país. Muchos de ellos se

---

<sup>4</sup> Se denominó Nuevo Reino de Granada a las tierras y pueblos conquistados, sometidos a colonización política, económica y cultural en los territorios que corresponden a las actuales Colombia, Panamá, Venezuela y Ecuador.

quedarían allí, contribuyendo fructíferamente al desarrollo académico y cultural. Ellos son los embajadores de la música europea del momento, quienes se encargan de difundirla en conciertos, a través de publicaciones y de su actividad pedagógica. Los programas impresos de los conciertos de la época nos dan una idea del repertorio que impulsaban: Bellini, Donizetti, eventualmente algo de Mozart, Weber o Beethoven y abundante música del periodo *Biedermeier*, que gozaba de amplia popularidad en los salones europeos.

La convivencia de los músicos extranjeros y su actividad artística con los músicos locales fue diversa, no solo porque hubo “respuestas” a las iniciativas de los primeros, como la fundación de la *Sociedad Lírica* -que supuestamente se contraponía en sus gustos a los de la *Sociedad Filarmónica*- ya que privilegiaba a compositores como Beethoven o Mozart sobre los de música de salón. Además de esta rivalidad, bastante frecuente en otros ámbitos geográficos, el territorio de la recién independizada nación era escenario de continuos golpes de estado, dictaduras y conflictos armados internos que dificultaban el desarrollo de la sociedad civil y contagiaba de partidismos políticos con serias consecuencias para la vida cultural.

**Manuel María Párraga** (1826-1895) -miembro de esta Sociedad Lírica- es uno de los primeros compositores neogranadinos que hicieron fama con sus piezas para piano. Sus *Aires Neogranadinos* (*Bambuco, tiple y torbellino*) con un lenguaje y estructura sencillos, inspiración rítmica autóctona, y pianísticamente brillante, han gozado de bastante popularidad hasta nuestros días, por lo cual reproducimos un fragmento.

*El Tiple. Torbellino* de Manuel María Párraga<sup>5</sup>

The image displays a piano arrangement of the piece 'El Tiple. Torbellino' by Manuel María Párraga. The score is written for piano and is organized into four systems of music. The first system begins with a piano (p) dynamic marking. The notation features a treble and bass staff with a 3/8 time signature. The melody is characterized by rapid sixteenth-note passages, often beamed together, and includes various musical ornaments such as grace notes and accents. The second system continues this melodic pattern. The third system introduces a key change, indicated by a double bar line and a key signature change to one flat (B-flat major or D-flat minor). It also features a forte (f) dynamic marking and an octave (8va) marking above the treble staff. The fourth system continues the piece with similar rhythmic and melodic motifs. The entire score is enclosed in a rectangular frame.

Paradójicamente, fue la *Sociedad Filarmónica*, con mayoría de extranjeros, la que más se preocupó por editar, publicar y dar espacio en sus programaciones a los compositores nacionales. Han sobrevivido los impresos de diversas Contradanzas, Valses, Polcas y

---

<sup>5</sup> Instituto Colombiano de Cultura (Ed.). (1991). *Música Colombiana, versiones para piano*. Bogotá. La diferente calidad de la reproducción de esta copia y algunas otras que vienen a continuación, depende de la calidad del original, pues abundan las ediciones antiguas, que no están digitalizadas.

Romanzas para piano y voz de los compositores: Joaquín Guarín, Santos Quijano, Julio Quevedo, José Francisco Agudelo, Francisco Londoño, María del Carmen Cordovez, Ignacio Figueroa. Son fundamentalmente piezas de estructura binaria, melodías agradables y simétricas, de armonía tradicional en las que se palpa fácilmente la influencia de la lírica italiana (Duque, 1995).

El romanticismo musical en Colombia, como en Europa, se alinea con los ideales liberales-nacionalistas y los movimientos de emancipación, por lo que es la bandera de la burguesía criolla que intenta crear su propia identidad diferenciándose de la cultura colonial. Sin embargo, según apunta Duque (1995), este movimiento nacionalista no se plantea la búsqueda de nuevos caminos en el lenguaje armónico, rítmico o melódico, sino que prefiere captar lo más característico de los aires nacionales plasmándolo dentro del lenguaje, los géneros y formas ya populares. Es seguramente ésta una de las razones de la preferencia casi absoluta de la miniatura sobre formas de mayores dimensiones.

Tenemos, de otra parte, la realidad de que muchos de estos compositores pioneros del país, fueron mayoritariamente autodidactas, que adquieren su “cultura musical” en los escasos salones en los que actuaban músicos que en su mayoría eran también aficionados. Eugenio Barney Cabrera (1970) caracterizaba al arte colombiano de aquella época de la siguiente manera: “...*aquel primitivismo de graciosas y contradictorias calidades acaso sea, como se tiene reiterado, uno de los aportes auténticos del arte colombiano*” (Duque, 1995). En la difusión del arte nacional también es de resaltar el aporte del *Papel Periódico Ilustrado* en el cual se publican las obras de los compositores locales, y gracias a lo cual han sobrevivido muchas de estas obras.

### 2.1.2. Literatura pianística colombiana en el siglo XX.

Una de las características más generalizadas de la música erudita compuesta en la primera mitad del siglo XX, fue el nacionalismo<sup>6</sup>. Como hemos expuesto, en el siglo XIX muchos compositores dedicaron al cultivo de la tradición musical autóctona gran parte de su producción, aunque algunos autores ubican esta tendencia como concerniente al siglo XX (Tobo, 2007). Es evidente, sin embargo, que tanto el número de compositores y sus obras, como la relevancia de los mismos, sea mucho más significativa en este momento histórico.

El nacionalismo musical puede haber parecido un desafío al orden estético establecido, pero, por lo general, no ha pasado de actitudes temporales. La ideología nacionalista como estética ha sido frecuentemente confundida con el estilo musical basado en fuentes populares o folclóricas, lo cual es bien distinto. Por eso, no se ha sabido aprovechar esta ideología como factor histórico-cultural, debido también al dominio del pensamiento europeo. Como corriente europea del siglo pasado, el nacionalismo musical ha sido comprendido como una referencia a intentos de composición que venían de la periferia de la tradición de Europa occidental. Obras escritas en la última parte del siglo XIX por compositores rusos, escandinavos, bohemios, ingleses y españoles (entre otros) han sido clasificadas como "nacionalistas" por el hecho de que incorporaban elementos folclóricos o pseudo-folclóricos que eran identificados con la nacionalidad o el grupo social/étnico del compositor, y eran nuevas y exóticas para los oyentes de la tradición clásica occidental. Un siglo más tarde, la percepción general del sentido de nacionalismo sigue más o menos igual. En efecto, se ha

---

<sup>6</sup> El musicólogo alemán Carl Dahlhaus, en sus estudios sobre la música del siglo XIX, propone que, como factor estético e ideológico, el concepto del nacionalismo puede realizarse fuera de la noción preconcebida de un formato estilístico. Afirmaba que el nacionalismo, o la creencia en el espíritu de un pueblo como fuerza activa creadora, es *“un concepto con un carácter y una función que no se debe identificar con un estilo nacional, no puede ser localizado en características musicales tangibles.”* (2014, p. 85).

dado poca atención a la esencia de motivación del compositor al incorporar elementos nacionales en su música, al grado de conciencia de esta motivación, y la problemática, en general, de la ideología del nacionalismo musical, cuyos factores principales suelen ser el poder socio-político de la música para definir la nacionalidad y la posición ideológica del compositor nacionalista en este proceso.

El Nacionalismo que mayoritariamente observamos en Colombia en el siglo XX, tal como señala Duque (1995), pierde el impulso fresco aunque algo ingenuo de esa centuria y se convierte durante los años posteriores en un marco un tanto limitante para el desarrollo de los jóvenes talentos nacionales. La música tradicional -sus aires de danza y cuadros costumbristas- tiene gran arraigo y difusión, es para muchos un símbolo entrañable que les identifica como región o nación. Pero al querer apoyarla y defenderla, se le trata de aplicar cierto tipo de “encapsulamiento”, de conservación en todas sus características más conocidas evitando o rechazando cualquier intento de actualización o mezcla con otras músicas. Es un intento por proteger la “pureza” de un patrimonio, con las mejores intenciones. Pero la cultura es algo dinámico, si algo permanece demasiado tiempo inmóvil, corre el riesgo de quedar rezagado a un honroso lugar en los museos.

Estas manifestaciones artísticas coexisten de manera más o menos espontánea con la música erudita, sin embargo, en años posteriores comienza a notarse una separación entre estos dos ámbitos. Los músicos que cultivan el folclore o la música tradicional, se van alejando cada vez más de los que se forman en las escuelas y conservatorios. Y para estas instituciones -a juzgar por los programas de asignatura- parece que el contexto musical propio es casi un dato anecdótico.

El piano, como en el resto de Europa, es protagonista del quehacer musical erudito, por lo que la mayoría de los músicos profesionales dedican en mayor o menor medida su



producción a este instrumento. Estas obras denotan una gran influencia del repertorio romántico europeo, especialmente de Chopin.

En general, la influencia de la música francesa se sentirá con profundidad y extensión no solo en la composición, sino también en otros ámbitos de la vida musical de las primeras décadas del siglo. Muchos de los más ilustres compositores de esta generación -entre quienes destacamos a Guillermo Uribe Holguín, Jesús Bermúdez Silva, Antonio María Valencia, Adolfo Mejía y Luis A. Calvo- van a estudiar a París, hecho que deja una huella evidente en sus obras y en su pianismo. Todos ellos han dejado un importante legado de obras para piano que observaremos un poco más detalladamente.

**Guillermo Uribe Holguín** (1880-1971), es sin duda una figura crucial en el devenir musical del país en este tiempo. Recibió una sólida formación en la Schola Cantorum de París donde fue fuertemente influido por la escuela francesa de D'Indy, y alterna con Falla y Turina. Prolífico compositor sinfónico, camerístico, combinó las labores de violinista, compositor, pedagogo y director. Aunque fue muy escéptico con la autenticidad del movimiento nacionalista en la música colombiana, por los elementos hispánicos presentes en ella, muchas de sus obras tienen directa o indirectamente referencia o inspiración de lo autóctono y tradicional. Sin embargo, esta inspiración nacional se manifiesta especialmente en las ideas o imágenes indígenas o historicistas que evocan algunas de sus obras - especialmente en los géneros sinfónicos-, mas no incorpora elementos que identifiquen estas culturas. Se observa en su obra cómo se mezclan hábilmente rasgos del impresionismo, el post-romanticismo francés y el nacionalismo americano, lo que nos da una idea de la variedad estilística de su obra. La llegada a Bogotá de Guillermo Uribe Holguín divide el panorama de la sociedad capitalina. Su objetivo primordial era establecer un espacio para enseñar y para difundir la música académica, pero apoyaba las ideas nacionalistas que

recorrían el resto del continente. La idea de crear una música académica que representara los postulados nacionalistas, no era fácil de realizar dentro del Conservatorio -el nuevo nombre que se dio bajo su dirección a la antigua Academia Nacional de Música-.

Esta misión era difícil de cumplir por varias razones. Lo que se escuchaba de música autóctona colombiana eran fundamentalmente versiones ya filtradas por una “popularización” en la que con frecuencia se mezclaban elementos de la música de baile de salón europeos. Los primeros trabajos etnomusicológicos en Colombia se iniciarían en décadas posteriores, por lo cual, podríamos afirmar que el contacto del compositor -un músico de formación y vocación académica- con las fuentes del folclore eran indirectas. Hemos además de recordar que Uribe Holguín como egresado y admirador de los postulados de la *Schola Cantorum*, regresó a Colombia con la intención de reformar la educación musical en Colombia con esta inspiración y los parámetros europeos. Como compositor, Uribe Holguín era heredero de esta misma cultura en la cual se formó. Los elementos que logró extraer del acervo de su tierra natal se incorporan más como elementos de inspiración en el marco de una obra fundamentalmente de forma y lenguaje europeos.

Luis Fernando Restrepo (2005) reflexionando sobre la inspiración en el folclore de Guillermo Uribe Holguín -a propósito del estudio de su ópera *Furatena*- resalta lo problemático que resulta intentar desarrollar en Latinoamérica una música erudita o académica que tome las bases autóctonas o populares. Según Restrepo, lo autóctono difícilmente podía encontrarse en un estado “puro” u original, aún en la época de débil industrialización y globalización de la cultura en la que vivió y creó Uribe Holguín.

Por otra parte, quienes realmente estaban más cerca de la música popular en aquella época se encontraban al margen de la academia, en algunos casos en posición de franco rechazo de lo que consideraban una imposición cultural extranjerizante. Este panorama

polarizado y heterogéneo fue por estos años, un difícil escenario para el desarrollo de una composición con rasgos propios.

Es autor de numerosas piezas para piano de gran calidad: preludios, bambucos, y especialmente los *300 Trozos en el sentimiento popular*. En esta obra, según Duque (1995), el compositor, como ningún otro de su época en el país logra “una abstracción verdaderamente válida del elemento tradicional sin quedarse en el elemento tipista” (p. 36), en sinergia con una hábil técnica compositiva. En la imagen siguiente apreciamos un fragmento del primero de sus *300 trozos en el sentimiento popular*.

### *300 Trozos en el sentimiento Popular n° 1 de Guillermo Uribe Holguín*<sup>7</sup>



Aunque la obra para piano de **Jesús Bermúdez Silva** (1884-1969) no es extensa, se caracteriza por su incursión en formas más grandes, en contraste con las más frecuentes miniaturas de la música nacional. Se adentró en la investigación de la música tradicional,

<sup>7</sup> Uribe Holguín, G. (1978) *Obras para piano*. Bogotá: Publicaciones Fundación Guillermo Uribe Holguín.

siendo uno de los pioneros en este campo y miembro del Centro de Estudios Folclóricos y Musicales -Cedefim- del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia. Su estilo se caracterizó por el uso de las formas clásicas tradicionales de la música europea, dentro de un aire evocador y descriptivo, con uso de elementos de la rítmica de las danzas típicas de la región andina colombiana (Calderón, Moncada, 2015). Entre sus obras resaltan *Fuga a cuatro voces, Sonata y Seis viejas estampas de Santa Fé de Bogotá*.

A **Luis Antonio Calvo** (1882-1945) -discípulo de Uribe Holguín en la Academia Musical de Bogotá- algunos musicólogos colombianos le ubican más en el campo de la música “popular” que en de la erudita. Su formación académica fue tardía, condicionada por su condición humilde y las pocas oportunidades que le ofrecía una sociedad aristocrática y excluyente, como la colombiana de aquellos tiempos. Compuso abundante música para banda, canciones, melodramas, música de cámara y tradicional de baile, pero es mucho más conocido por sus piezas para piano -Intermezzos, Valses, Danzas- que han gozado de enorme popularidad entre intérpretes tanto profesionales como aficionados. Vemos en la siguiente imagen un trozo de su muy conocido *Lejano Azul*.

*Lejano Azul*, Luis Antonio Calvo<sup>8</sup>



**Antonio María Valencia** (1902-1952) es una de las personalidades musicales de mayor influencia, que pese a su corta y trágica vida, alcanzó a dejar honda huella en el ámbito artístico colombiano. Sobresalió como una de las figuras más emprendedoras en la actividad musical de la primera mitad del s. XX, ya que además de desenvolverse como virtuoso pianista, compositor, director de orquesta, fue uno de los precursores del proceso de institucionalización de la enseñanza musical en el país. En su papel de concertista realizó una valiosa labor de difusión del repertorio poco conocido en el medio local. Como compositor se propuso la tarea de explorar la música tradicional colombiana para escribir obras motivadas por el nacionalismo musical del momento. Como gestor fundó y dirigió varias instituciones musicales y artísticas, entre ellas el Conservatorio de Cali (hoy Conservatorio Antonio María Valencia), la banda y la orquesta sinfónica de la ciudad.

Valencia dejó una abundante producción coral, sinfónica, música religiosa, canciones para voz y piano, música de cámara y para piano solista. Escribió mucho en su juventud para

---

<sup>8</sup> Instituto Colombiano de Cultura (Ed.). (1991). *Música Colombiana, versiones para piano*. Bogotá.

piano, pero muchas de estas piezas se hallan inéditas. En su escritura encontramos la impronta de la formación que recibió en la Schola Cantorum en París como pianista y compositor: armonías de corte impresionista, escalas modales, exquisito manejo de los recursos técnicos y expresivos del instrumento (Arciniégas, 2016). Este conocimiento es aplicado por el compositor al material melódico y rítmico típico de la región andina para producir algunas de las mejores piezas del repertorio pianístico colombiano de todos los tiempos. Fue profesor y mentor de Luis Carlos Figueroa, sobre quien tuvo una enorme influencia.

Destacamos de su creación pianística: *Aube estivale*, *Preludio*, el popular *Bambuco “del tiempo del ruido”*, *Chirimía* y *Bambuco Sotareño*, *Sonatina Boyacense* de la cual reproducimos un fragmento a continuación y su *Suite pour le piano* -de evidente inspiración debussyana-, donde se mezclan con buen gusto y habilidad los ritmos y aires nacionales con las técnicas de composición europeas del post-romanticismo.

*Sonatina Boyacense*, Antonio María Valencia<sup>9</sup>

Vivo y entusiasta

*f*

*mucha expresión en los pedales*

*cuide el ritmo*

**Adolfo Mejía** (1905-1973) es catalogado como uno de los músicos de mayor talento de su generación, que se nutrió tanto de la tradición académica, como de las expresiones tradicionales y populares. Estudió tanto en conservatorios de Colombia -fue discípulo de

<sup>9</sup> Instituto Colombiano de Cultura (Ed.). (1991). *Música Colombiana, versiones para piano*. Bogotá.

Jesús Bermúdez Silva-, como del exterior -París y Nueva York-, donde asimiló el lenguaje impresionista y post-romántico, así como también la influencia del jazz y la música popular y comercial de la época. Es conveniente resaltar que la música popular de la costa norte de Colombia, donde creció y vivió la mayor parte de su vida Mejía, había integrado de cierta forma -fragmentaria, estilizada, “blanqueada”- la influencia de las músicas africanas que trajeron los esclavos cuyos descendientes pueblan esta región. En la obra de este compositor se funden lo académico y erudito, lo folclórico y lo popular. Compuso música sinfónica, para banda, vocal y para piano.

En la obra pianística de Mejía -aunque no es muy extensa- apreciamos un caleidoscopio de todas las influencias que describimos. Encontramos algunas piezas de gran encanto, ingenio y frescura, aunque en otras, la línea entre lo espontáneo y lo trivial, la miniatura evocadora y la pieza de salón, se torna difusa. Casi todas son miniaturas con estructura de *lied* tripartito. Algunos títulos hacen referencia a aires nacionales como: Pasillos, Bambucos, Danzas; otras, en cambio, llevan nombres de las piezas románticas de salón: *Preludios*, *Improvisación*, en las cuales se puede apreciar con mayor nitidez la influencia de las armonías voluptuosas propias del impresionismo, con séptimas, novenas y acordes paralelos. Reproducimos un fragmento de uno de sus preludios más variados en lenguaje armónico.



## *Improvisación, Adolfo Mejía*<sup>10</sup>



**Santiago Velasco Llanos** (1915-1996), alumno de Antonio María Valencia, autor de música sinfónica, coral, para diversas plantillas de cámara y variadas piezas para piano, que han gozado de cierta popularidad. Aunque su estilo es mayoritariamente tradicional, de clara inspiración en las melodías de origen folclórico o popular, el empleo de una rica armonización, así como el tratamiento variado e ingenioso de los temas le confieren a sus piezas un valor especial. Entre sus obras para piano mencionaremos los *Valses Juveniles*, *Pasillos* como el famoso *Gato Negro*, *Fiesta* y *El Conejo*, *Tres miniaturas*, *El Burro Aguador*, *Las Negritas*, *Canción de Cuna*, *Debyssiana*, *Habanera Trágica Politonal*, *Rondó*, *Torero*, *Arrullo*, *Rondó* y el *Preludio en Mi Mayor* cuyo inicio apreciamos en la imagen siguiente.

<sup>10</sup> Mejía, A. (1990). *Obras completas para piano*. Bogotá: Sonata Editores.

### *Preludio en Mi Mayor, Santiago Velasco Llanos*<sup>11</sup>



En la segunda mitad del siglo XX comienzan a apreciarse en Colombia tímidos ensayos de experimentar en las tendencias diferentes del impresionismo y post-romanticismo. Es así como en la literatura pianística nacional aparecen rasgos de expresionismo abstracto, el neo-clasicismo o la búsqueda de sonoridades nuevas, el serialismo y la música electrónica, corrientes musicales que ya llevaban en Europa y Norteamérica mucha trayectoria. Estas décadas son protagonizadas por compositores como: Blas Emilio Atehortúa, Roberto Pineda Duque, Fabio González Zuleta, Jesús Pinzón Urrea, Germán Borda, Luis Antonio Escobar, Luis Pulido y Jacqueline Nova. Examinaremos especialmente aquellos que han dedicado al piano una parte importante de su creación.

**Luis Antonio Escobar** (1923-1995) es un compositor versátil, por su formación académica amplia y sólida, que le permitió distinguirse por su depurada técnica compositiva. Escribió sinfonías, sonatas, sonatinas, sinfonietas, óperas, música coral, un ballet, conciertos y una buena cantidad de piezas sueltas para el piano. Entre estas últimas, mencionaremos las

<sup>11</sup> Instituto Colombiano de Cultura (Ed.). (1991). *Música Colombiana, versiones para piano*. Bogotá.

muy populares *Bambuquerías*, trozos breves donde el compositor explota con imaginación y buen gusto el ritmo sincopado del bambuco, conservando el acento de la "canta" campesina.

Como apunta Duque (1999), aunque en algunas de sus obras especialmente las óperas y sinfonías “*Escobar se muestra audaz incursionando en el expresionismo, la mayoría de su producción es decididamente neoclásica*” (p. 58). Firmemente anclado en la tonalidad y respetuoso de los procedimientos formales tradicionales, denota una especial predilección por la técnica contrapuntística. Su vena nacionalista es otra constante: consiguió aprovechar la tradición popular y recrearla con un nuevo lenguaje musical, moderno y clásico a la vez, logrando una escritura exquisita y original.

**Fabio González Zuleta** (1920- 2011). Aunque el catálogo de sus obras para piano se reduce a pocas piezas -*Preludios Armónicos, Sonata en un movimiento* y su *Concierto para piano y orquesta*- este compositor ha sido una influyente figura en el panorama de la creación y la educación musical colombiana. Organista de profesión, sus intereses musicales abarcan gran cantidad de géneros y ha sido gestor e investigador del Centro de Estudios Folclóricos y Musicales -Cedefim- del Conservatorio de Música, siendo de este último docente y director por muchos años.

**Roberto Pineda Duque** (1910-1977) fue discípulo de Fabio González Zuleta. Aunque la mayor parte de la obra de este compositor está dedicada a grupos de cámara, coro y orquesta sinfónica, sus pocas piezas para piano revisten un especial interés por su variedad estilística y carácter polifónico. Podemos asociar este rasgo a los cargos de organista y maestro de capilla que ejerció en muchas iglesias, en diferentes etapas de su vida y la gran cantidad de música religiosa compuesta por él.

En términos generales, la obra de Pineda Duque combina formatos neo-clásicos con técnicas compositivas y lenguajes más modernos, como la politonalidad, el atonalismo y el

serialismo. Es tal vez el hecho de incursionar en estilos menos tradicionales en el ambiente musical colombiano, lo que ha contribuido a que su faceta más innovadora haya recibido escasa acogida y difusión local (Barreiro, 1988). Uno de los rasgos que destacan en su obra es la textura polifónica, con un frecuente uso del contrapunto imitativo. De sus obras para piano destacamos su *Sonatina*, dos *Sonatas*, *Preludio*, *Diez Bagatellas*, *Cadencia* y *Romanza*, una Suite, y especialmente su *Concierto para piano y orquesta*, en el cual aparecen células rítmicas de música tradicional, hecho no muy frecuente en la obra del compositor.

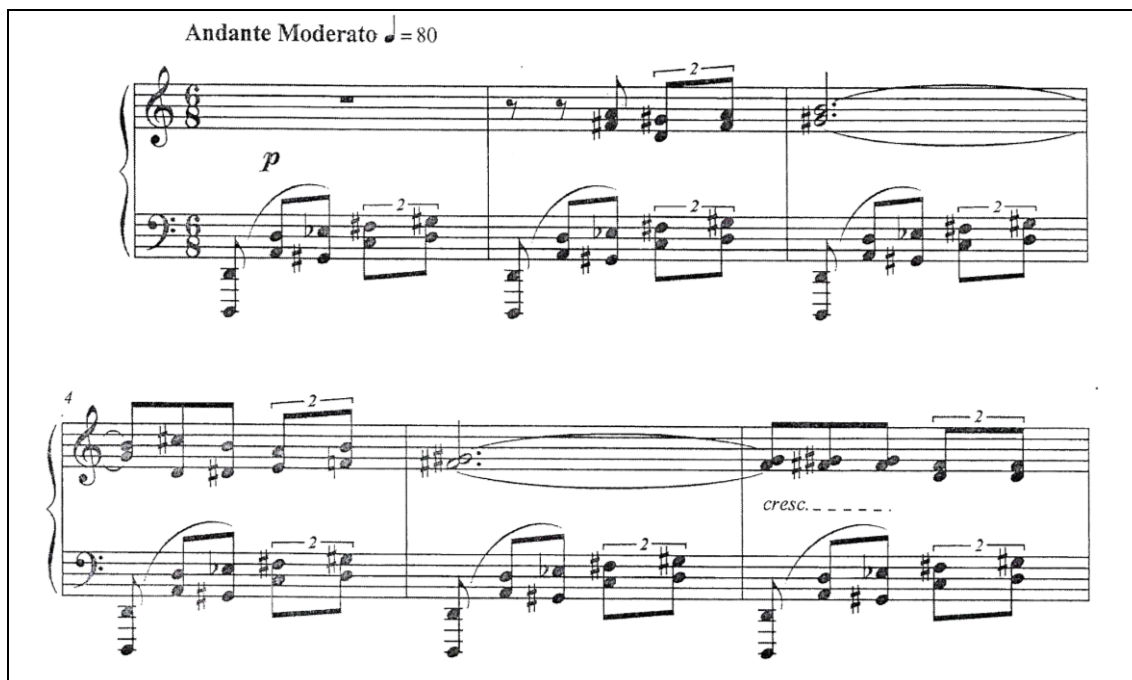
**Jacqueline Nova Sondag** (1935-1975) es una de las compositoras más singulares de la historia musical reciente de Colombia por su decidida alineación con las tendencias de vanguardia. Alumna de Luis Antonio Escobar, Fabio González Zuleta y Roberto Pineda Duque, estudió también con Luigi Nono, John Cage y Alberto Ginastera. Una de las más fuertes representantes e impulsoras de las vanguardias musicales en Colombia a partir de los años sesenta. En este campo el país le debe una intensa labor de difusión y enseñanza de los conceptos teóricos y prácticos de la música contemporánea europea y latinoamericana.

Su estilo se caracterizó por la alineación decidida en tendencias de la estética contemporánea como el serialismo, la aleatoriedad y la electroacústica, así como por la inclusión en sus obras de elementos de las culturas indígenas colombianas, (Calderón, 2008). Escribió mucha música para cine, teatro, instrumentos solistas, grupos de cámara, vocales y sinfónicos. Sus obras más importantes son las que incluyen medios electroacústicos combinados con grupos de cámara, vocales u orquesta sinfónica. Dejó algunas obras significativas para piano como: *Estudio*, *Fantasía* y *Perforaciones*.

**Lucas Estrada** (1938-1981) fue alumno de Fabio González y Roberto Pineda, se trasladó a Nueva York para continuar sus estudios, por consejo de Aaron Copland. En Estados Unidos viviría hasta su muerte. Dejó obras de casi todos los géneros musicales,

aunque gran parte de ellas permanece inédita. Entre sus obras para piano están las *Tres piezas para piano*, que suenan con alguna frecuencia en escena. De las cuales ofrecemos la segunda.

***Pieza n° 2, Lucas Estrada*<sup>12</sup>**



**Luis Carlos Figueroa** (1923) fue alumno de Antonio Maria Valencia, una figura de inspiración y referencia para él, no sólo como profesor de piano y compositor, sino que influyó de manera muy determinante durante el resto de su vida. Como aquél, Figueroa fue a estudiar a París, pero no en la Schola Cantorum sino en el Conservatorio, en la Escuela César Franck y la Escuela Normal. Posteriormente, viaja a Italia donde profundiza en su formación en composición. A su regreso a Colombia, luego de la muerte del maestro Valencia, es llamado a sucederlo en la dirección del Conservatorio de Cali, cargo que ocupa por espacio de quince años.

<sup>12</sup> Cruz, et al. (2012). *Antología de compositores vallecaucanos. Obras para piano*, Universidad del Valle.

Al analizar su producción compositiva se hace evidente que ésta se concentra en determinadas etapas: la juvenil y época de estudios, en la década de los años 70's y la de sus últimas obras conocidas hasta ahora en la década de los 80's. Este hecho ha sido relacionado no sólo con su actividad como director coral, sinfónico y con su dedicación a la pedagogía en diversas instituciones en Francia y Colombia, sino también con circunstancias personales, como largos períodos de depresión (Likosova, Restrepo, 2012).

La obra de Luis Carlos Figueroa está fuertemente orientada en la tradición clásica, romántica e impresionista, en cuanto a los géneros y formas de sus obras, como el lenguaje y técnicas de composición. Hay una evidente predilección por las miniaturas y piezas de pequeños formato, que favorecen el carácter íntimo y espontáneo de la mayoría de sus piezas. La influencia de la música francesa es muy evidente al igual que su aprovechamiento de algunos ritmos y entonaciones folclóricas y populares colombianas, especialmente de la región central andina. Encontramos también algunos elementos propios del siglo XX, como politonalidad, atonalidad, aunque de forma minoritaria.

### **2.1.3. La Música para piano del siglo XXI.**

Aunque en las presentes décadas el repertorio de piano en la nueva creación se relaciona principalmente con el rol de integrante de diferentes grupos de cámara, en los últimos años se nota un resurgimiento del interés de los compositores hacia el piano solista. Las obras más recientes no hallan desafortunadamente una suficiente difusión, por lo cual ofrecemos solo un panorama parcial de este nuevo paisaje musical. Incluimos en este apartado tanto a algunos de los más jóvenes compositores, como a otros más consagrados que -aunque han tenido buena parte de su trayectoria creativa en el siglo XX- han seguido componiendo para piano en las últimas décadas.

**Jaime León** (1921-2015) fue un brillante pianista alumno de Josef Lhevinne y Carl Fridberg (discípulo de Clara Wieck-Schumann). Compositor y director sinfónico, autor de misas, música sinfónica, música de cámara en la cual tiene un especial lugar la dedicada al dúo piano-voz. Entre sus obras para piano solo, destacamos *Remembranzas*, *Preludios Made-in-Usa*, el *Tríptico Nocturno-Cumbia-Pasillo* y un *Tema con Variaciones* del cual reproducimos un fragmento a continuación.

**Jaime León, Tema y Variaciones<sup>13</sup>**

**Jesús Pinzón Urrea (1928- 2016).** Pianista, director de orquesta, pedagogo, investigador y compositor, ha sido una figura determinante en el desarrollo de la música colombiana del siglo XX, de enorme popularidad y definido por el musicólogo Carlos Barreiro Ortiz (2008)

<sup>13</sup> Instituto Colombiano de Cultura (Ed.). (1991). *Música Colombiana, versiones para piano*. Bogotá.

como “uno de los más grandes compositores contemporáneos de Latinoamérica”. Durante años fue director de importantes bandas, y orquestas sinfónicas nacionales, cargos que compatibilizaba con su trabajo como profesor y pianista de jazz. Este variado ambiente le permitió asimilar tanto el lenguaje académico clásico y contemporáneo, como los sonidos tradicionales de diferentes regiones y etnias colombianas y convertirse en uno de los compositores más polifacéticos del país. El lenguaje musical que desarrolló fue descrito por él mismo como ‘pluralista’, término que explicaba en el sentido de que no se adscribió a una única escuela creativa y que recoge elementos aparentemente contradictorios de diversas fuentes. Su obra se caracteriza por moverse con igual fluidez en el virtuosismo técnico como en territorios más libres, que le brindan la posibilidad de combinar diferentes sonidos e instrumentos para construir tejidos contrapuntísticos.

Fue uno de los primeros compositores colombianos que se ocupó con verdadero rigor de la etnomusicología, de la búsqueda en campo de las músicas auténticas, y asimilándolas en su contexto total y no como un mero recurso colorístico o exótico. Fue así como formó parte del Centro de Estudios Folclóricos y Musicales de la Universidad Nacional. Pinzón Urrea fue autor de, al menos, cinco monografías en este terreno. Este profundo interés en las músicas indígenas y tradicionales se evidencia en muchas de sus obras sinfónicas, corales y camerísticas. En el repertorio pianístico encontramos *Invención Dórica*, *Fantasia*, y una *Toccata en La menor* para cuatro manos. *El piano, su magia y la selva* donde este aspecto se conjuga con una búsqueda cuidadosa de efectos sonoros mediante técnicas aleatorias y elaboración de lo tradicional. Otras de sus obras pianísticas son *Estilos*, *Siete Pasillos de Gala* y la que, tal vez, más popularidad ha alcanzado, *Toccata Americana*, en la que se combinan magistralmente diferentes rítmicas criollas con interesantes búsquedas tímbricas mediante técnicas aleatorias y elaboración de lo tradicional. Ya en este nuevo siglo el compositor escribe dos *Preludios Meditativos*, en un estilo en el que demuestra un profundo



conocimiento de las posibilidades técnicas del instrumento que ilustran la búsqueda de nuevas sonoridades en un entorno estilístico más abstracto.

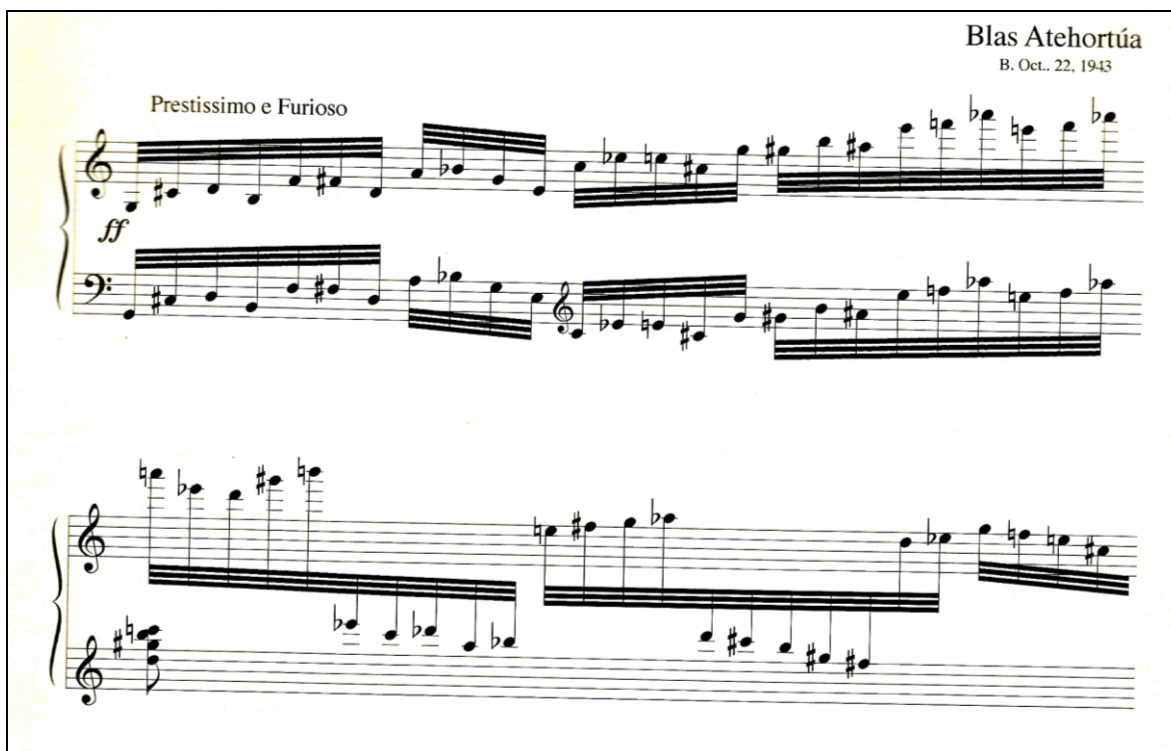
Es de obligatoria mención, al hablar sobre la obra de Jesús Pinzón Urrea, la serie conocida como *Música endógena*, dirigida a ejecutantes sin conocimientos musicales, cuyas intervenciones están indicadas no en partituras convencionales sino en “guías visuales para los ejecutantes de minuciosa caligrafía” (Barreiro, 1998). De igual manera, recordamos fue creador de lo que llamó *Música sonóptica* o música para ver y oír, en la que dichos intérpretes improvisaban de acuerdo a lo que les inspiraran las gráficas en el papel. En general, su pasión por el estudio de los símbolos empleados en la escritura de la música contemporánea fue uno de sus signos distintivos, al punto de que algunas de sus partituras son consideradas piezas de interés pictográfico.

**Blas Emilio Atehortúa** (1943). Además del enorme prestigio e influencia que cuenta en su propio país, es tal vez el compositor colombiano que más proyección y reconocimiento internacional ha alcanzado hasta nuestros días. Su obra abarca casi todos los géneros musicales: sinfónicos, vocales, camerísticos, música para cine, teatro y televisión. En su obra se conjugan elementos diversos como, por ejemplo, su constante referencia al pasado musical, que se manifiesta de diversas maneras: sea en los géneros, la melódica, la técnica compositiva o los temas de inspiración. Desde esta perspectiva, Atehortúa se nos presenta abiertamente como un compositor neo-clásico o neo-barroco en muchas ocasiones. Otra de las señas distintivas de su obra ha sido su interés por desarrollar un arte original con raíces en la temática nacional y latinoamericana, sobre la base de la cultura global, sin caer en un nacionalismo fácil, de citas textuales de seguimiento del costumbrismo que ha tenido en Colombia abundantes seguidores. En palabras de Valbuena (1997), “Puede decirse que Blas Emilio es el sucesor de Ginastera; él le enseñó el camino, no le impuso nada, le mostró la

importancia de ser compositor latinoamericano, el valor de los elementos de la cultura de cada país y le estimuló su producción individual” (p. 12).

A partir de estos elementos, Atehortúa ha conseguido un estilo muy dinámico que incluye desarrollos polifónicos, una enérgica pulsión rítmica, momentos de lirismo contemplativo, la vanguardia y la tradición clásica, y un singular sentido del contraste y la forma. Entre sus obras para piano destacamos: *Dos preludios breves Op. 14 n° 1*, *Cuatro canciones sin títulos Op. 14 n° 2*, *Primera y segunda suites en la escolástica antigua, Op. 15*, *Passacaglia y toccata Op. 16*, *Pieza concertante Op. 19 n° 2*, *Invenciones Op. 19 n° 3*, *Piezas-Estudio para piano en técnicas contemporáneas, Op. 26*, *Fantasía y toccata Op. 41 n° 1*, *Dos improvisaciones Op. 41 n° 2*, *Siete poemas de Eduardo Carranza, Op. 67*, *Paráfrasis sobre un bambuco colombiano Op. 130 n° 1*, *Cuatro piezas líricas para Op. 143 n° 3* y

***Preludio, Variaciones y Presto Alucinante para piano Op. 190<sup>14</sup>***



<sup>14</sup> *Preludio, Variaciones y Presto Alucinante para piano Op. 190, A contratiempo n° 9*, Centro de Documentación. Dirección General de Artes, Ministerio de Cultura, Colombia.

**Claudia Calderón**<sup>15</sup>. Pianista, musicóloga, compositora, ha investigado especialmente el folclore de la región de la llanura que comparten Colombia y Venezuela, con manifestaciones musicales comunes. Esta artista ha recopilado y clasificado una importante parte del repertorio popular del arpa llanera (instrumento de cuerda diatónico heredero del arpa europea, muy utilizado en Venezuela y en los llanos de orientales de Colombia y la bandola llanera, lo cual se ve reflejado en su música sinfónica, camerística y sinfónica. Fruto de esta labor son los célebres *Piano Llanero I y II*, colección de piezas donde se mezclan el ritmo del joropo, el lenguaje tradicional usual en estos aires y el de la música erudita tanto clásica como contemporánea. Tiene también en su catálogo obras con formato clásico como: *Seis variaciones sobre un tema de Bela Bartok*.

***Toccata Xoropo II*, Claudia Calderón**<sup>16</sup>



**Héctor González, (1961)**. Guitarrista e intérprete de instrumentos antiguos, investigador musical y compositor de repertorio sinfónico, coral y camerístico de reconocida trayectoria

<sup>15</sup> No se ha encontrado su fecha de nacimiento.

<sup>16</sup> Cruz, et al. (2012). *Antología de compositores vallecaucanos. Obras para piano*, Universidad del Valle.

internacional. Una de sus obras más importantes para piano solo es *Estudios polimétricos*, de la cual reproducimos su último número. En estas piezas -inspiradas en la exploración de procedimientos rítmicos típicos de los grupos de música tradicional del Caribe colombiano- el autor construye tejidos complejos a partir de células rítmicas sencillas que además de ser polimétricos horizontalmente, son polirrítmicos en sentido vertical.

***Estudios polimétricos, IV, Héctor González*<sup>17</sup>**

Metronomic ♩ = 160 - 168 Héctor González

\* X 3 - 4 X 3 - 4

Piano

*p* *mp*

X 5 - 6 X 3 - 4

*mf*

**Gustavo Parra (1963).** Incluimos a este eminente compositor, aunque la mayoría de las obras para piano que ha escrito hasta el momento se ubiquen cronológicamente en el siglo XX, porque musicalmente pertenece a la generación de los creadores actuales y su edad permite prever una aún mayor proyección en los años venideros. Es un músico de gran impacto en la vida cultural, gestor cultural, innovador, polémico y reformador del pensamiento pedagógico-musical. Ganador de varios premios de composición en el país. Aunque su obra se extiende hasta el momento actual, las mayoría de sus obras para piano más

<sup>17</sup> Cruz, et al. (2012). *Antología de compositores vallecaucanos. Obras para piano*, Universidad del Valle.

conocidas hasta ahora se ubican en décadas anteriores: *Caja de música y bailarinas*, *Pinares*, *Cíclope*, *Abejas delirando*, *Canción de cuna*, *Vals*, *Danza*, *Preludio*. De su segunda etapa compositiva, después de haber terminado su carrera como director sinfónico y compositor en la Universidad Nacional de Colombia: *Tema de David y Jana* (1990), *Sey Rex* (1991) *Pavel-Lingus* (1997) y *Ragtime* (2005).

**Álvaro Gallego**<sup>18</sup>. Aunque mucho menos conocido, este pianista, compositor y pedagogo que ha dejado huella especialmente a través de sus alumnos que actualmente descuellan en la nueva generación de creadores colombianos. Entre sus obras más notables citamos las *28 Piezas para Piano* donde el autor ofrece una amplia muestra de diversos estilos musicales, incluyendo algunos aires populares colombianos. En estas piezas se trasluce una evidente intención pedagógica, no sólo por su variedad en textura, escritura y sonoridad, sino también por su disposición en orden de ascendente dificultad.

***Pieza n° 18*<sup>19</sup>, Álvaro Gallego**



<sup>18</sup> No se ha encontrado su fecha de nacimiento.

<sup>19</sup> CRUZ, Orfa y otros, *Antología de compositores vallecaucanos. Obras para piano*, Universidad del Valle, 2012.

**Carolina Calvache (1985).** Las obras de esta joven pianista, arreglista y compositora, conjugan el lenguaje y estructuras de la música clásica académica, tradicional-popular colombiana con elementos del jazz latino y contemporáneo, géneros a los cuales ha dedicado gran parte de su actividad como intérprete y creadora. Gran parte de su obra está dedicada a diferentes formatos de cámara -en su mayoría piezas de pequeña y mediana extensión- entre las que encontramos algunas piezas para piano solo en la que podríamos llamar corriente de “nueva sencillez” que abunda en la literatura pianística actual colombiana, como el ya popular *Te agradezco*.

***Te agradezco*, Carolina Calvache<sup>20</sup>**

The image displays a musical score for the piece "Te agradezco" by Carolina Calvache. The score is written for piano and consists of three systems of music. The first system is marked "Moderato" and begins with a piano (*p*) dynamic. The second system starts at measure 5, also marked *p*, and includes a "cresc." (crescendo) marking and a "rit." (ritardando) marking. The third system starts at measure 9, marked "a tempo", and begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The notation includes treble and bass staves with various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

<sup>20</sup> Cruz, et al. (2012). *Antología de compositores vallecaucanos. Obras para piano*, Universidad del Valle.

## 2.2. La educación pianística en Colombia

En el presente apartado pretendemos ofrecer un breve panorama de la enseñanza institucional del piano en Colombia, su evolución a través del tiempo y las características que han tomado sus diferentes formas de organización y desarrollo hasta nuestros días. Para conocer y analizar los diferentes programas de formación en profundidad, de manera que trascienda lo meramente nominal, que nos ayude en la contextualización de nuestro actual trabajo, de nuestros hallazgos y sus posibles aplicaciones, acudiremos a sus planes de estudio y programas de asignatura (*syllabus*).

Tal como hemos apreciado en la revisión histórica de la educación musical en Colombia, como en el resto de las colonias españolas en América, la cultura europea era asumida, como parte integral de una civilización en la que debía educarse todo el que quisiera estar bien considerado dentro de las elites criollas dominantes. Tocar el piano era no solo un medio de disfrute estético, realización o expresión personal, era también un signo de status social y económico, tal vez en mayor medida de lo que pudiera apreciarse en Europa. Esta observación se explica si consideramos el encarecimiento que significaba la importación de instrumentos de ultramar, además de la dificultad de su transporte en un país con una orografía compleja y rudimentarias vías de comunicación. Según los documentos que dan cuenta de la vida musical del siglo XIX -partituras impresas o manuscritas, programas de concierto- el piano ganó pronto un lugar en la actividad cultural.

Si durante la etapa colonial fueron las misiones e iglesias, por iniciativa de las diferentes órdenes religiosas, las que promovieron la educación musical, en el siglo XIX este papel se comparte y traslada completamente en algunos casos, a lo que podríamos denominar sociedad civil. La enseñanza musical en general, y específicamente del piano, se realizaba en los albores de esta época mediante clases particulares que ofrecían los músicos nativos y extranjeros. Este espacio de ámbito privado -el mayoritario en el siglo XIX y primeras

décadas del XX- ha continuado teniendo relevancia hasta nuestros días, en lo relativo al número de personas que acceden a la formación musical, como en la importancia cualitativa y e influencia en la vida artística del país. Sin embargo, su mismo carácter privado y multiplicidad de espacios, hacen muy difícil ser tenidos en cuenta en el presente trabajo, por lo que decaen de nuestro ámbito de análisis.

A finales del siglo XIX, sobre la base de asociaciones de músicos y aficionados al arte en general -como fue la Sociedad Filarmónica de Bogotá sobre la cual hemos tratado en el epígrafe anterior- se fueron organizando algunas escuelas o academias. De esta forma, surgió en 1882 la Academia Nacional de Música en Bogotá, fundada por Jorge Price, hijo de Henry Price, que recordamos de la Sociedad Filarmónica.

Iniciativas similares encontramos en otras ciudades del país como Cali, Medellín, Cartagena o Santa Marta. En Medellín, por ejemplo, la Escuela de Música Santa Cecilia fue fundada en 1888 y luego pasó en 1910 a convertirse en el Instituto de Bellas Artes (Toro Zuluaga, 2015), en Cartagena se fundaría el *Instituto Musical*, en Barranquilla la *Escuela de Bellas Artes*, etc. Aunque en cada región se dieron obviamente circunstancias particulares, el desarrollo de estas instituciones comparte los rasgos fundamentales de lo acontecido en la de la capital, por lo cual examinaremos con poco más detalle algunas de sus características.

La Academia Nacional de Música de Bogotá subsistía en un principio gracias al esfuerzo económico y profesional de unos pocos personajes que poco a poco fueron ganándose el reconocimiento y apoyo de organizaciones cívicas o gubernamentales. Aunque comenzaron a recibir algunas subvenciones estatales, estos recursos no eran suficientes ni constantes, dada la inestabilidad política en que vivía el país. Se dieron algunos tiempos como el de la guerra “de los mil días”<sup>21</sup> en que su primer director Jorge Price, tuvo que mantenerla con su propio

---

<sup>21</sup> Guerra civil (1899-1902) entre liberales y conservadores que causó además de 100.000 muertos, una gran devastación económica y propició la pérdida del territorio de la actual Panamá.



patrimonio, y algunos profesores trabajaron sin remuneración. Los alumnos debían pagar una matrícula nada despreciable y presentar un fiador, por lo cual el acceso solo estaba al alcance de las clases altas capitalinas, o de las de provincia que pudieran enviar a sus hijos a estudiar lejos del hogar familiar. Pese a todas las dificultades, la influencia artística de esta institución fue considerable, si revisamos las biografías de los músicos más ilustres de las décadas posteriores, encontramos que muchos de ellos pasaron por sus aulas.

La Academia Nacional de Música asume su labor pedagógica con una nómina de músicos entusiastas que intentan poner lo mejor de su conocimiento y esfuerzo al servicio de la educación artística de la población bogotana y de los llegados de otras provincias. Pero esta loable empresa de cimentar una educación musical se enfrentaba a la escasez de profesionales que contasen con la formación suficiente para impartir las asignaturas que el proyecto se había propuesto. Y si esta situación se daba en la capital del país, en las provincias la precariedad era aún mayor. En sus primeras décadas de existencia, la Academia Nacional de Bogotá debió tramitar la titulación de sus propios profesores para que pudieran impartir digna y oficialmente las asignaturas. Esta circunstancia se ha dado en escuelas de música de provincias en Colombia, incluso ya bien avanzado el siglo XX.

Si observamos algunos de los objetivos de la Academia como el de *“enseñar los rudimentos teóricos de la música, garantizar la proeficiencia en el canto, la ejecución del piano y de los instrumentos de la orquesta y la banda”*. (Bermúdez, 2000, p. 126) podemos deducir que una de sus áreas de énfasis principal era el piano. Se buscaba primordialmente una adecuada capacitación y una titulación para el ejercicio profesional de la música, que tratando de alcanzar una educación musical permitiera la dignificación de una actividad que apenas se comenzaba a abrir un espacio en la vida cultural, social y económica. Sirvieron como modelo a seguir algunos de los conservatorios europeos más influyentes del momento - como el de París, Milán, Bruselas, Madrid, Frankfurt y Leipzig- no sólo para su plan de

estudios, sino incluso para la organización administrativa. Ya en el artículo primero de los estatutos de la Academia Nacional de Música se promulgaba que ésta “*tiene por objeto propagar el cultivo de la música en Colombia, y ponerla al nivel a que se halla [sic] en los países civilizados*” (Barriga, 2011).

En la primera década del siglo XX, comienzan a retornar al país algunos de los músicos que habían viajado a Europa para completar su formación musical, lo cual tiene un eco importante en la vida musical. Destaca la llegada de Guillermo Uribe Holguín a la docencia en la Academia Nacional de Música, bajo cuya dirección pasa a denominarse Conservatorio Nacional. Parece que era objetivo de esta importantísima figura de la historia musical colombiana el abrir un espacio para la enseñanza de buen nivel y para la difusión de la música académica, lo cual no implicaba necesariamente segregar otras expresiones artísticas. Sin embargo, esta institución estaba inmersa en una sociedad profundamente clasista y discriminatoria donde las expresiones artísticas populares o autóctonas eran vistas por muchos como “vulgares” o que alejaban a los jóvenes estudiantes del profesionalismo y la excelencia, además de estar desafortunadamente asociadas al ambiente de fiesta, alcohol y todo lo que se asociaba con la “mala vida”<sup>22</sup>.

Los músicos que no pertenecían a este círculo académico continuaron cultivando la música que les era conocida y querida, reivindicando la defensa de lo que ellos consideraban de genuino valor por estar asociado a la cultura local, en algunos casos cayendo en el rechazo de la música académica. Muchos autores coinciden en señalar (Holguín, 2012) que esta situación perjudicó la producción compositiva, así como la educación musical nacional, pues

---

<sup>22</sup>El acceso a esta institución solo era posible para quienes pudieran pagar una matrícula presentando un fiador. Por consiguiente las mayorías pobres, entre las cuales estaban también las comunidades negras e indígenas, no tuvieron acceso a la educación musical formal. La ANM estableció dos secciones diferentes para los estudios de música: una para varones y otra para señoritas. Así mismo, se daba prioridad a las maestras mujeres para enseñar en la sección de señoritas, y a los maestros hombres, para impartir enseñanza en la sección de varones (Barriga, 2005).

no se consolidó una articulación provechosa de los estilos propios del mestizaje cultural y los modelos de los conservatorios europeos. El alejamiento entre estos dos estilos de experiencia musical, continuó por muchas generaciones y se ha proyectado en mayor o menor medida en el presente.

Pese al apoyo parcial que el gobierno central brindaba al Conservatorio Nacional de Música, los aportes ayudaban a financiar pero no cubrían la totalidad de las necesidades económicas del centro, por lo que su estabilidad económica era precaria. La necesidad de buscar un apoyo estable, tanto del estatus financiero, como del reconocimiento oficial de las titulaciones que otorgaba la institución, era palpable. Hacia 1935 tuvo lugar una reforma de gran alcance en la educación musical de Colombia, auspiciada por el Ministerio de Educación Nacional y la Dirección Nacional de Bellas Artes, que, además de emprender la reestructuración del Conservatorio, lo anexó a la Universidad Nacional. Se empezó a replantear, no solo la educación musical especializada, sino también aquella destinada a los maestros de los colegios, para así poder brindar una iniciación musical desde temprana edad. Fue así como en 1936 el Conservatorio Nacional fue adjuntado oficialmente a la Universidad Nacional de Colombia, iniciando la era de la educación superior musical en el país.

Este camino de desarrollo sirvió de modelo para otras escuelas de música en diferentes regiones, que encontraron en las universidades estatales un marco institucional que les podía proporcionar una financiación estatal regularizada y estable, un respaldo académico para legitimar las titulaciones y en alguna medida, para orientar la estructura curricular de los programas formativos que se ofrecían.

En Barranquilla, la primera institución de educación musical -que había surgido en los años treinta del siglo XX, bajo el amparo del *Centro Artístico*- fue el Conservatorio de Música, poco tiempo más tarde integrado en la Escuela de Bellas Artes del Atlántico. Esta escuela fue el germen para la creación del Museo del Atlántico, que reunía institutos,

academias, biblioteca y la Escuela de Artes. Según su fundador -el por entonces encargado de Educación Nacional en el departamento del Atlántico- Julio Blanco, la idea de denominar “museo” a esta institución estaba inspirada en el ideal greco-romano de propiciar el estudio de diversas artes, técnicas y ciencias, personificadas en las musas<sup>23</sup>. El desarrollo de este “museo” culmina con la fundación de la Universidad del Atlántico que incluía a la Escuela de Bellas Artes, convertida en facultad al cabo de unas décadas.

En Manizales tenemos otro camino histórico similar. El Conservatorio de Música que como parte de *Bellas Artes* se había creado en 1931 fue uno de los pilares sobre los cuales se fundara la *Universidad Popular* en 1943, que unas décadas más tarde pasaría a ser Universidad de Caldas, que es el departamento (provincia) de radicación.

En el caso del Conservatorio de Cali -tan estrechamente ligado a la vida artística de Luis Carlos Figueroa- la institución nació en 1933 como escuela de carácter municipal. Fue reconocido oficialmente unos años más tarde y pasa a depender del presupuesto departamental (provincial) como *Conservatorio de Música y Escuela Departamental de Bellas Artes*. Posteriormente, nacen las Facultades de Artes Visuales y Aplicadas y la Facultad de Artes Escénicas<sup>24</sup>, lo que contribuye a su afianzamiento como institución universitaria.

En otros casos, fue el gobierno provincial -o como se denominan según la administración de Colombia, Gobernaciones de Departamento o los organismos creados por éstos para el fomento de las artes- el que asumió el papel de financiación y respaldo de las escuelas de música y artes en general. Esta fue la vía que siguieron los conservatorios de Cartagena, Popayán, Santa Marta, Ibagué y otros.

---

<sup>23</sup> Información institucional en la página web de la institución [www.uniatlantico.edu.co](http://www.uniatlantico.edu.co).

<sup>24</sup> Información institucional [Recuperado de www.bellasartes.edu.co/inicio/programas](http://www.bellasartes.edu.co/inicio/programas).

En algunas ciudades donde también existían ya, o fueron fundándose universidades públicas, la existencia de un conservatorio dependiente también del erario público, no inhibió la creación de sus propias escuelas o departamentos de música por parte de estas instituciones de educación superior, ya fueran estas públicas o privadas. En la actualidad, muchos de los programas profesionales en el área de la música son ofrecidos por universidades privadas. La mayoría se denomina bajo la actual estructura de “departamento” de acuerdo a la división de estas instituciones en Facultades y departamentos, otras conservan el nombre de conservatorio.

Como podemos apreciar, la institucionalización de la educación musical ha estado entrelazada con la de la educación superior, creando nexos académicos e históricos que han impactado a ambos y de alguna manera condicionado el desarrollo de los programas de formación musical. Este camino, aunque no sea el único que ha recorrido la música en Colombia, afecta a gran parte de los programas académicos en cuanto a los tipos de titulación que otorgan o la forma de contratar a sus profesores. La potestad de conceder títulos oficiales está reservada a los entes autorizados por el Ministerio de Educación, previo cumplimiento de una serie de requisitos académicos y administrativos. En el campo de la música, sólo los títulos de nivel superior, pregrado o posgrado, han tenido validez o reconocimiento legal. No obstante, las escuelas de música, pueden otorgar a sus alumnos de los ciclos inferiores diplomas o certificados, aunque éstos no sean reconocidos oficialmente.

La vinculación de sus docentes está determinada por los mecanismos de selección, contratación y remuneración de la estructura en que se encuentre la escuela o conservatorio. En principio, las universidades públicas -contempladas dentro de los presupuestos generales de la educación pública- cuentan con mejores recursos financieros para sostener y ampliar sus plantillas de personal docente. Sin embargo, al estar inmersos en estructuras más grandes y

normalizadas, las escuelas de música o departamentos tienen menos independencia para acceder y administrar estos recursos.

Paralelamente al sector público o de escuelas auspiciadas por organizaciones cívicas, la iniciativa privada ha tenido un lugar importante en la educación musical a nivel de escuelas o academias locales, o de sistemas nacionales de fomento de la práctica y la formación musical como la Fundación Batuta<sup>25</sup>. Como ya hemos aclarado antes, tanto este tipo de cursos como la práctica pedagógica de clases particulares, no está contemplada en nuestro análisis, por ser un sujeto de mayor difícil acceso.

### **2.2.1. Tendencias pianísticas y pedagógicas en Colombia.**

Tal como hemos apreciado en este breve resumen del desarrollo de la literatura pianística y la enseñanza institucionalizada del piano, Colombia ha recibido los aportes de diversas culturas europeas, asimilando sus características según las condiciones del medio y en simbiosis con algunos rasgos autóctonos de las culturas locales. En cuanto a los estilos pedagógicos, estos han ido de la mano de las escuelas y métodos que traían los inmigrantes de los países europeos, por lo cual, la enseñanza del piano durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX estuvo orientada de manera casi absoluta por aquellos modelos. En décadas posteriores se comienza a sentir también la influencia de otros países latinoamericanos -Argentina, México, Brasil y Chile principalmente- y de Norteamérica. Es

---

<sup>25</sup>*Fundación Batuta* es una organización inspirada en el modelo del exitoso sistema nacional de orquestas de Venezuela que ha brindado a través de varias décadas formación musical de alta calidad a niños y jóvenes en todo el país. En Colombia, este sistema se ha desarrollado de una forma diferente, la primera que al no recibir aportes tan importantes como los que da el gobierno central del país vecino, la organización Batuta debe buscar el apoyo financiero de diferentes entidades privadas y públicas. Sin embargo, *Batuta* ha logrado consolidar su impacto educativo en todas las regiones del país. Otra diferencia importante es que en Colombia, este sistema funciona como una organización federativa, y cada seccional tiene sus características propias, aunque está sujeto a la dirección académica y artística de la dirección general de la fundación.

precisamente el modelo norteamericano, de organización de la educación musical dentro de las universidades, el que inspira el ulterior desarrollo de los conservatorios del país.

Los estilos y postulados estéticos y técnicos de las “escuelas pianísticas”<sup>26</sup> llegan a Colombia a través de los artistas que vienen de estos países. En las primeras décadas del siglo encontramos eminentes figuras como los italianos Pietro Mascheroni, Ana María Penella, Luisa Maniguetti<sup>27</sup> y los españoles Joaquín y Manuel Fuster. Hacia la última década del siglo se comienza a sentir la llegada de pianistas rusos que aportan los postulados metodológicos e interpretativos de esta escuela a las instituciones donde imparten la docencia.

Aparte de los pianistas inmigrados al país, en la educación pianística colombiana, se manifiestan los criterios estéticos y pedagógicos de los músicos nacionales que han realizado su formación o parte de ella los conservatorios de Francia, Alemania, Austria, Rusia y Estados Unidos. Estos factores tienen una incidencia en la gran diversidad de estilos interpretativos, de enfoques metodológicos y educativos que caracteriza la educación pianística actual en Colombia.

Por otra parte, al estar casi de manera absoluta separados los ámbitos de la música erudita y la tradicional-popular colombiana, los estudiantes que acceden al aprendizaje del piano de forma académica, quedan inmersos en sistemas educativos que poco contacto tienen con las raíces culturales de su propio entorno. Esto quiere decir que se utilizan métodos de

---

<sup>26</sup> El concepto de Escuela Pianística, aunque cada vez más difuso en el mundo contemporáneo, se asocia a las culturas de los diferentes países de Europa -Alemania, Francia, Rusia, Italia- y está muy ligado a las exigencias del repertorio para piano escrito por los compositores de cada nación. Los elementos definitorios de estas escuelas son: las diferentes opciones técnicas y estéticas, las formas del pensamiento general y artístico y el marco histórico político correspondientes a cada época en cada país. (Roldán, 2006) Sin embargo, al mencionar estas influencias es conveniente recordar que ya a principios del siglo XX, los ya difusos límites entre ellas, tienden a desaparecer, fusionarse. Un claro ejemplo es la diversidad de tendencias que se puede encontrar en los conservatorios Norteamericanos: herederos de las culturas alemana, rusa, francesa. Hoy es solo posible hablar de algunos rasgos de tal o cual escuela en la manera de tocar o enseñar de cada pianista.

<sup>27</sup> Estos maestros italianos fueron especialmente importantes para el pianismo nacional ya que fueron sus alumnos dos de los más brillantes pianistas colombianos –hoy también dedicados a la docencia-: Blanca Uribe y Harold Martina.

autores bien consolidados en la enseñanza-aprendizaje del piano como: Hanon, Czerny, Burgmüller, Cramer, Bertini, Clementi y otros, en cuanto a desarrollo técnico. En lo relativo al al repertorio de piezas, es el usual en los conservatorios europeos: desde Bach hasta los compositores más conocidos del siglo XX, según las preferencias estéticas de cada profesor. La música colombiana, hasta hace relativamente poco tiempo, no se contemplaba en los planes de estudio de piano y aún hoy ocupa un lugar bastante marginal.

Algunos pedagogos del piano -paradójicamente algunos de ellos no nacidos en el país- han tratado de encontrar una vía de conexión entre la cultura universal y la local, elaborando métodos nuevos y autóctonos. Entre ellos podemos mencionar los trabajos de:

- Luisa Maniguetti (1941). Su libro, según Toro Zuluaga (2015), es más un tratado teórico que un método de piano, ya que solo contiene reflexiones sobre la técnica y la pedagogía del piano, pero no incluye ejercicios o piezas de otros autores.
- Viktoria Gumennaya (2002). Este es un método de iniciación al piano inspirado en los postulados pedagógicos de la escuela rusa -tal como podemos apreciar en los consagrados métodos de Nikolaev y Artobolevskaya- según los cuales los niños deben iniciar su educación musical con canciones de su entorno, que le sean familiares, cercanas. Gumennaya toma algunas canciones del folklóre colombiano en una sencilla adaptación, mezclándola con ejercicios técnicos de base.
- Antonio Henao, Bertha Lucía Tello, Lucía Mora, Luis Carlos Figueroa, Olga Tchijova, Orfa Cruz, Patricia Pérez y Verónica Ramírez de Arellano (2004). El método *Piano Complementario*, elaborado por estos profesores de la Universidad del Valle, -dividido en cuatro niveles- está, como su nombre lo indica, dirigido a los profesores y estudiantes que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano como una actividad complementaria a su formación musical general, es



decir, no con miras a una educación especializada en la ejecución de este instrumento. Desde esta perspectiva, trata temas como el desarrollo técnico (escalas, arpeggios con diferentes articulaciones), ejercicios de transporte, armonización, improvisación, patrones rítmicos de acompañamientos tanto de los utilizados en la música clásica occidental como en diferentes aires colombianos y de otros países de Latinoamérica. Se incluye también un repertorio muy variado de piezas entre las cuales encontramos adaptaciones de canciones tradicionales y populares de varias regiones colombianas. Los temas van acompañados de guías metodológicas para el trabajo en clase y la práctica individual de los estudiantes.

### **2.3. Programas de estudio de piano en Colombia<sup>28</sup>**

El camino de desarrollo de las instituciones de educación musical que hemos descrito en el apartado anterior, da una visión del contexto en que nacen los diferentes programas de formación pianística. Podemos agruparlos para su comprensión en dos tipos: los que permiten obtener una titulación oficial y aquellos cuya única finalidad es brindar un espacio de formación -por lo general en niveles básicos- sin ánimo de profesionalización.

#### **2.3.1. Estudios no conducentes a títulos oficiales.**

Agrupamos aquí tanto cursos de niveles infantiles, juveniles, como formación para adultos. Estos estudios se ofrecen tanto en instituciones privadas, como en las que cuentan con financiación pública, ya sean universidades o conservatorios a cargo de los entes regionales. Estos programas quedan mayoritariamente, según la legislación vigente, dentro de

---

<sup>28</sup> El término “programa” es utilizado en el sistema educativo colombiano en dos sentidos diferentes: el primero como sinónimo de carrera o estudios universitarios y el segundo como plan de estudios o programación de una asignatura. Procuramos ser fieles a su uso cotidiano, esperando que el contexto de cada apartado sirva de orientación para su correcta interpretación.

la educación no-formal, definida y reglamentada por la Ley 30 de 1992 que analizaremos en el epígrafe siguiente.

Estos estudios se denominan actualmente de diferente manera, según sus objetivos:

- Cursos de extensión o cursos básicos. Por lo general, los que reciben esta denominación son programas planteados por ciclos de dos años o bien de duración indefinida.

- Preparatorios, nivelatorios o pre-universitarios. Como su nombre indica, están pensados para preparar a los estudiantes para acceder a las carreras musicales de nivel superior. Se dirigen a adultos que necesitan complementar su educación musical básica y generalmente están planteados a uno o dos años de duración.

- Existe otro tipo de formación básica musical que -aunque minoritaria, ya que solo existen tres programas activos en el país- tiene una gran relevancia por sus características educativas. Se trata de los llamados “Bachilleratos artísticos” o “musicales” que permiten a los estudiantes de educación básica y secundaria, coordinar sus estudios del pensum escolar habitual de estos ciclos con la formación musical. Se dan generalmente en forma de alianzas entre los conservatorios e instituciones de educación básica. Los referentes más importantes se encuentran en las ciudades de Ibagué (Conservatorio del Tolima), Cali (Conservatorio Antonio María Valencia) y Medellín (Instituto Musical Diego Echavarría). Sin embargo, estos últimos programas han quedado como casos aislados, siendo mayoritarios los primeros dos tipos descritos.

Los programas infantiles y juveniles han sido los estudios pioneros en la educación musical del país y fue a partir de su existencia que se crearon los estudios universitarios; incluso en algunos casos, fueron la base que dio origen a la Universidad que luego les da

sustento administrativo, académico y financiero. Pero su importancia va mucho más allá del reconocimiento del papel que han desempeñado en la vida cultural del país.

### **2.3.2. Estudios conducentes a títulos oficiales.**

Este tipo de programas se ha extendido en Colombia desde hace unas décadas debido al incremento en el interés en la formación profesional en el campo de la música. En la actualidad hay alrededor de 25 instituciones -principalmente universidades- que ofrecen programas de estudio en música a nivel superior, en los cuales la ejecución del piano es su eje central o su área de énfasis en el marco de una carrera pedagógica. La mayoría son de pregrado, mientras que el área de posgrado es de un desarrollo reciente.

#### ***2.3.2.1. Programas de pregrado.***

Dentro de las carreras de pregrado en música tenemos varios tipos:

- Las carreras en las que se estudia la música -incluyendo el piano en los casos en que sea ésta la elección de los estudiantes- con una orientación pedagógica. Estos programas forman profesionales de la educación que se desempeñen como “formadores en educación musical en diversos ámbitos de educación preescolar, básica y media, escuelas de música y centros de formación musical general”<sup>29</sup>. Estas tienen por lo general la denominación de “Licenciatura en Música”. Cabe anotar que en Colombia -según lo contempla la ley que rige la educación superior- el título académico de Licenciado implica la docencia como objetivo académico y laboral.

- Las directamente enfocadas hacia la ejecución de un instrumento que pueden tener denominaciones de “maestro en música”, música instrumental, o simplemente

---

<sup>29</sup> [www.Uniatlantico.edu.co](http://www.Uniatlantico.edu.co)

“música”. En ellas se ofrecen diferentes áreas de énfasis: Dirección, Música con énfasis en Historia de la Música y Música con énfasis en Música Antigua, Jazz, Pedagogía instrumental.

#### ***2.3.2.2. Programas de posgrado.***

Hasta hace una década no existía en Colombia este tipo de programas académicos, por lo cual, los músicos que querían continuar sus estudios a este nivel debían hacerlo en otros países. Este factor restringía ostensiblemente el acceso a esta formación, y en realidad la cobertura que se alcanza no es mucha -entre otros factores- porque estos estudios son costosos, aún aquellos que ofrecen las instituciones públicas.

En el campo de la música encontramos diplomados, especializaciones dirigidas a temas muy variados como:

- Gestión de Proyectos Musicales.
- Dirección de Coros Infantiles, producción musical.
- Informática musical.
- Didáctica de la teoría musical.

Actualmente se ofrecen diversos programas de Maestría (máster), algunos relacionados de manera más cercana al área del piano o de la pedagogía del mismo, como:

- Estudios Musicales, con tres áreas de énfasis: Investigación, Interpretación Histórica del Instrumento y Pedagogía Musical.
- Música, con énfasis en Investigación en Musicología y Teoría; Investigación en Educación Musical; profundización en Composición; profundización en Interpretación o Ejecución instrumental; profundización en Dirección.
- Pedagogía del piano.

## 2.4. Programas de piano

Dentro de las limitaciones obvias de un documento “oficial” -que puede alejarse en diferente medida de la praxis educativa real de cada contexto cultural, histórico y humano-, a través de los planes de estudio podemos formarnos una idea del tipo de proceso que orientan. En ellos hallamos pistas sobre la intencionalidad, la metodología, el estilo pedagógico, los gustos artísticos de los diferentes programas. Con esta intención citaremos algunos de estos esquemas que hemos tomado de diferentes niveles educativos, puntos geográficos, momentos históricos y tipos de institución (públicas y privadas). Observaremos con la intencionalidad que nos impone nuestro objeto de estudio, cada uno de estos trozos de la realidad de la formación musical colombiana.

Una de las tareas que se asignó a los profesores de estas nacientes escuelas de finales del siglo XIX y principios de siglo XX -como la Academia Nacional de Música- fue la de diseñar los planes de estudio de sus cátedras como modelo los de los conservatorios europeos, tratando de adaptarlos a las necesidades del medio local. Entre los raros documentos que se conocen de esa institución, la investigadora Marta Barriga (2010) ha encontrado en el Anuario de la Academia Nacional de Música, el plan de estudios para las clases de piano de 1892 el cual transcribimos de manera literal porque da cuenta no solo del material didáctico empleado en la enseñanza del piano en esta institución, sino que nos permite formarnos una imagen de las preferencias estéticas y del enfoque pedagógico que caracterizaban este momento histórico en el país.

**Plan de estudios de piano de la Academia Nacional de Música, 1892**

Contenidos	Grado Inferior			Grado Medio			Grado Superior		
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
<b>Escalas, arpeggios,...</b>		Todos los tonos, mayores y menores	Terceras , sextas, décimas y escala cromática					Escalas, sextas dobles en todos los tonos	
<b>Métodos</b>	Pauer		Pauer	Pauer					
<b>Estudios</b>	Bertini	Czerny, Bertini	Czerny: <i>Estudios del mecanismo</i> , Bertini	Pauer, Czerny: Op. 861 y 299	Czerny: Op. 377, Cramer:	Czerny: <i>Arte de independizar los dedos</i>	Bertini, Czerny	Czerny: <i>Estudios para la mano izquierda</i>	Schumann, Rubinstein, Liszt
<b>Barroco</b>						Bach: <i>Invencciones a dos voces</i>	Bach: <i>Invencciones a tres voces</i>	Bach: <i>Preludios y fugas I</i>	Bach: <i>Preludios y fugas II</i>
<b>Piezas y conciertos a escoger</b>	Clementi, Hummel, Beethoven, Mozart, Field, Mendelssohn			Beethoven, Mozart, Field, Mendelssohn, Haydn, Chopin			Beethoven, Mozart, Field, Mendelssohn, Haydn, Chopin, Saint-Saens, Rubinstein		
Contenidos	Grado Inferior			Grado Medio			Grado Superior		
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
<b>Escalas, arpeggios,...</b>		Todos los tonos, mayores y menores	Terceras , sextas, décimas y escala cromática					Escalas, sextas dobles en todos los tonos	
<b>Métodos</b>	Pauer		Pauer	Pauer					
<b>Estudios</b>	Bertini	Czerny,	Czerny:	Pauer,	Czerny	Czerny:	Bertini,	Czerny:	Schum

		Bertini	<i>Estudios del mecanismo, Bertini</i>	Czerny: Op. 861 y 299	: Op. 377, Cramer:	<i>Arte de independizar los dedos</i>	Czerny	<i>Estudios para la mano izquierda</i>	ann, Rubinstein, Liszt
<b>Barroco</b>						Bach: <i>Invenciones a dos voces</i>	Bach: <i>Invenciones a tres voces</i>	Bach: <i>Preludios y fugas I</i>	Bach: <i>Preludios y fugas II</i>
<b>Piezas y conciertos a escoger</b>	Clementi, Hummel, Beethoven, Mozart, Field, Mendelssohn			Beethoven, Mozart, Field, Mendelssohn, Haydn, Chopin			Beethoven, Mozart, Field, Mendelssohn, Haydn, Chopin, Saint-Saens, Rubinstein		

Este plan de estudios contempla, como vemos, tres niveles o grados, dividido cada uno en tres años. Al programa decimonónico seguramente accedían jóvenes con algún tipo de instrucción musical y al culminar el cual, se obtenía un título profesional con reconocimiento oficial.

El repertorio pianístico y pedagógico actual (tomando evidentemente el tramo cronológico hasta finales del siglo XIX), no coincide exactamente con los autores que gozaban de mayor popularidad en aquella época. Que aparezcan insistentemente año tras año, las obras de Pauer, Field o el mismo Bertini son un reflejo de este hecho, aunque también puede serlo del horizonte de la música europea que se tenía desde la Bogotá de ese tiempo. Visto desde el momento presente sorprende tanto la restricción del repertorio -que se centraba casi exclusivamente en períodos clásico y romántico-, como la ausencia en los dos primeros ciclos de obras de polifonía barroca, que después se “compensa” pidiendo en los últimos dos años los dos volúmenes del *Clave Bien Temperado* de Bach.

Tras la minuciosa repartición secuencial de algunos ejercicios y métodos, así como de los números de las sonatas que deben trabajarse en cada nivel, vemos un intento por llevar un proceso gradual de dificultad, desde lo más sencillo a las obras más complejas. Especialmente en los primeros años hay una evidente preocupación por el desarrollo técnico-mecánico, además de un reducidísimo repertorio. El apartado dedicado a “las piezas”, deja más libertad -al menos para la elección entre la corta lista de compositores citados y su distribución por año-.

Cabe además recordar que estamos ante un programa diseñado tomando como modelo los planteamientos pedagógicos y musicales de los conservatorios europeos de finales de siglo XIX, algunos de los cuales -el de Leipzig, por citar solo a uno- representaba los



postulados más “conservadores” del momento. La corriente de pensamiento pianístico a que nos referimos con este término es aquella que privilegiaba el desarrollo técnico mecanicista, el entrenamiento digital, la musculación, la práctica en *tempo* lento y *forte*, como camino para alcanzar el virtuosismo. Para finales del siglo XIX, ya habían aparecido los escritos de Deppe, Breithaupt, Steinhaus; ya habían escrito sus obras Chopin, Liszt, Brahms,... Sin embargo, la pedagogía pianística mayoritaria -la que se ejercía en instituciones creadas para conservar tradiciones- no había evolucionado a la par de los pianistas, compositores y teóricos de vanguardia, quedaba anclado en los métodos de las primeras décadas del siglo. Es conveniente recordar que no solo eran éstas las instituciones que marcaban las tendencias educativas del momento -aunque ya para esa época existiesen importantes corrientes de pensamiento artístico divergente de este *mainstream* académico- sino que eran los lugares donde los principales protagonistas del desarrollo musical local se habían formado. Era lógico y predecible que al tratar de alcanzar una educación musical de calidad, se intentaran implementar las estrategias curriculares y repertorios de escuelas ya acreditadas en un contexto cultural que se admiraba.

Otro aspecto notorio es la absoluta ausencia no sólo de la música popular o regional en este plan de estudios de piano de la Academia Nacional de Música, sino también la de los compositores locales que -aunque pocos- ya escribían y publicaban sus obras por aquella época. Algunos autores como Duque (1990) señalan que a mediados del siglo XIX la música popular y con raíces folclóricas tenía mucho arraigo no solo en los intérpretes empíricos, sino también entre quienes se dedicaban a la música erudita o académica. Pero unas décadas más tarde vemos -por los programas de las asignaturas impartidas- que las puertas de escuelas de música como la Academia Nacional se cerraron a estas expresiones artísticas. Había comenzado la fractura entre la música popular y la música académica en Bogotá. Es así como fue prohibida la interpretación de la música popular colombiana y “*las ejecuciones sin*

*partituras para imponer la noción de la existencia de una sola música de calidad y valor”*

(Bermúdez, 2000).

Retomando la educación actual, tomaremos como ejemplo dos programas de nivel universitario. Las universidades ofrecen estas opciones de formación en las cuales varían, lógicamente, los objetivos trazados, las exigencias de ingreso y egreso, y los planes de estudio. Para ilustrar los estudios de piano en las carreras de orientación pedagógica (descrito en el apartado 2.3.2.1.) citaremos el programa de Licenciatura en Educación Musical -Piano- de la Universidad de Caldas. Esta es una universidad pública de orden regional, cuyos programas han recibido acreditación oficial -al final del capítulo ampliaremos la información sobre los procesos de acreditación de los programas académicos- en el ámbito nacional.

Como podemos apreciar, este plan de estudios está pensado para estudiantes que inician el estudio del instrumento desde los primeros pasos. La asignatura (actividad académica) de piano es una de las principales del plan de estudios, presente durante la totalidad de éste. Los cursos se desarrollan en un semestre académico, como casi todas las carreras universitarias en Colombia, por lo cual está diseñado para cursarse en cinco años. Prepara profesionales en la docencia musical de amplio espectro -tanto enseñanza de música en colegios, como especializada- aunque también puedan desempeñarse como músicos ejecutantes, según el nivel alcanzado en cada estudiante, puesto que está diseñado a diez semestres partiendo desde la iniciación.

**Programa de la asignatura (actividad académica) Piano - Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas<sup>30</sup>**

	<b>Piano I</b>	<b>Piano II</b>	<b>Piano III</b>	<b>Piano IV</b>	<b>Piano V</b>	<b>Piano VI</b>	<b>Piano VII</b>	<b>Piano VIII</b>	<b>Piano IX</b>	<b>Piano X</b>
<b>Lectura</b>	Preparada	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>	<i>Prima vista</i>
<b>Escalas y arpeggios</b>	Dos octavas	Cuatro octavas manos juntas	Cuatro octavas, acordes quebrados	Cuatro octavas, acordes quebrados	Cuatro octavas, acordes quebrados	Cuatro octavas, acordes quebrados	Cuatro octavas, acordes quebrados	Dobles terceras y octavas	Dobles sextas y terceras	
<b>Métodos</b>	Burkard, Thompson									
<b>Estudios</b>	Burnam, Czerny, Schmitt, Kann, Cortot, Dohnányi, Hanon	Czerny: Op. 599	Czerny: Op. 849	Czerny: Op. 636	Czerny: Op. 299	Chopin: <i>Op. Póstumo</i>	Chopin: Op. 10 y 25		Estudio virtuoso > 1820 diferente a Chopin	
<b>Barroco</b>		Pieza fácil	Bach: pequeños preludios, invenciones a dos voces				Bach: un preludio y fuga			Repertorio de libre elección que incluya: Barroco, Clásico, Romántico,
<b>Clásico</b>		Pieza fácil		Clementi:	sonata					

<sup>30</sup> Programa no editado, elaborado y facilitado por la Profesora Paula Marcela Castaño Castaño, docente de la Universidad de Caldas, que lo ha asumido como oficial, aunque no aparece aún en el sitio web de la institución. Se ha respetado la grafía del original. La versión original de éste y otros programas citados se pueden consultar en los anexos.

				Sonatina	completa o concierto: Haydn, Mozart, Beethoven					Postromántico o Impresionista, colombiano y otro latinoamericano
<b>Romántico</b>			Pieza fácil			Pieza o ciclo > 6'		Pieza o ciclo > 6'		
<b>Impresionista</b>									Pieza o ciclo > 5'	
<b>Siglo XX</b>				Pieza fácil				Pieza > 1975 o propia autoría		
<b>Colombiano</b>					Una pieza					
<b>Latinoamericano</b>						Una pieza				

Para caracterizar los programas de formación de pianistas profesionales citaremos el plan de estudios de la carrera de Música -énfasis en Piano- de la Universidad EAFIT, Institución de Educación privada con sede en la ciudad de Medellín. Según declaran los anuncios oficiales de este programa, el mismo “está dirigido a personas con aptitudes musicales que, preferiblemente, hayan adelantado estudios preuniversitarios de música, tales como el Nivelatorio del Departamento de Música o su equivalente en las áreas que ofrece el programa”<sup>31</sup>. Evidentemente, si observamos el repertorio propuesto en el primer curso, los aspirantes deben acceder a ellos con una buena preparación musical e instrumental previa. Cada curso -son nueve- se desarrolla en un semestre. Los cursos Piano VI y VII están dedicados a la música de cámara, por lo cual no aparecen en nuestra transcripción, y hay un último dedicado a la preparación exclusiva del recital de grado.

---

<sup>31</sup> [Recuperado de www.eafit.edu.co/estudios/](http://www.eafit.edu.co/estudios/). Se ha respetado la grafía del original.

**Programa de Música Asignatura: Énfasis Piano Universidad EAFIT<sup>32</sup>**

	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VIII</b>
<b>Escalas y arpeggios</b>	Escalas y arpeggios	Distintas tonalidades y modos				
<b>Estudios</b>	Czerny, Cramer, Clementi, Brahms, Moszkowsky	Czerny, Cramer, Clementi, Brahms, Moszkowsky, Chopin	Chopin Brahms, Moscheles, Moszkowsky	Chopin Brahms, Moscheles, Moszkowsky	Chopin, Debussy	Chopin, Debussy, Liszt, Rachmaninov
<b>Barroco</b>	Scarlatti, Bach: <i>Clave bien temperado, Suites francesas</i>	Scarlatti, Bach: <i>Clave bien temperado, Suites francesas</i>	Bach: <i>Clave bien temperado, Suites francesas</i>	Bach: <i>Clave bien temperado, Suites francesas, Toccatas</i>	Bach: <i>Suites francesas e inglesas, Toccatas</i>	Bach: <i>Partitas y Transcripciones</i>
<b>Clásico</b>	Haydn, Mozart, Clementi, Beethoven	Haydn, Mozart, Clementi, Beethoven	Sonatas	Sonatas	Sonatas	Sonatas
<b>Siglo XIX</b>	Chopin, Mendelssohn Schubert, Schumann	Chopin, Mendelssohn Schubert, Schumann	Chopin, Mendelssohn: Schubert, Schumann	Chopin, Mendelssohn: Schubert, Schumann	Chopin, Mendelssohn: Schubert, Schumann, Brahms	Chopin, Mendelssohn: Schubert, Schumann, Brahms
<b>Siglo XX</b>	Bartok, Poulenc, Kabalevsky,	Bartok, Poulenc, Kabalevsky,	Bartok, Poulenc, Kabalevsky,	Bartok, Kabalevsky, Mompou,	Bartok, Kabalevsky, Mompou,	Bartok, Kabalevsky, Mompou,

<sup>32</sup> Ibidem.

	Mompou, Montsalvatge, Villa-Lobos, Prokofiev, Schönberg, Ginastera, Chávez	Mompou, Montsalvatge, Villa-Lobos, Prokofiev, Schönberg, Ginastera, Chávez	Mompou, Montsalvatge, Villa-Lobos, Prokofiev, Schönberg, Ginastera, Chávez	Montsalvatge, Albeniz, Villa- Lobos, Prokofiev, Schönberg, Ginastera, Chávez, Khachaturian, Debussy, Mejía, Guastavino	Montsalvatge, Albeniz, Villa- Lobos, Prokofiev, Schönberg, Ginastera, Chávez, Khachaturian, Debussy, Mejía, Guastavino Rachmaninov, Lecuona	Montsalvatge, Albeniz, Villa- Lobos, Prokofiev, Schönberg, Ginastera, Chávez, Khachaturian, Debussy, Mejía, Guastavino Rachmaninov, Lecuona, Guarnieri, Ravel, Scriabin, Granados
<b>Conciertos</b>						Bach, Haydn, Mozart, Grieg, Schumann, Kabalevsky, Schostakovich

Como ya se apuntó anteriormente, se trata de programas que tienen un perfil de ingreso diferente, por lo cual el planteamiento metodológico no es equiparable. Mientras en el primero vemos una secuencia más graduada de las obras y elementos técnicos -porque se están apenas desarrollando destrezas y conocimientos básicos- en el segundo la lista de repertorio parece más bien orientativa, al aparecer para procurar un equilibrio en los estilos y géneros que se abordan. Así podríamos interpretar que se repitan en varios semestres los mismos listados de autores y obras, ya que el énfasis no se pondría en las obras ejecutadas sino en el nivel interpretativo y técnico que en ellas se despliega. Llama la atención, dado lo diferentes que son estos programas, que sea en el quinto semestre cuando se pida alguna pieza de un compositor colombiano. Este aspecto vuelve a aparecer en el recital de fin de carrera del primer programa, y en el semestre VI del segundo.

Al indagar sobre los repertorios pedagógicos usados en los cursos de educación musical no-formal, nos hemos encontrado con la dificultad de la falta de documentos que den cuenta de ellos. En ninguna de las instituciones consultadas, que ofrecen este tipo de cursos de manera continuada, existen planes de estudio de piano escritos para los niveles infantil y juvenil. Los contenidos, obras, métodos y autores que se trabajan en el repertorio didáctico y su distribución secuencial, son acuerdos compartidos y comunicados dentro del colectivo docente a modo de tradición. Esta situación parece ser común en muchas instituciones colombianas, algunas de ellas de tanta trayectoria histórica como el Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia.



**Programa Piano Nivel Básico. Universidad Nacional de Colombia<sup>33</sup>**

	<b>Ciclo A</b>	<b>Ciclo B</b>	<b>Ciclo C</b>
<b>Escalas, arpeggios,...</b>	Mayores y menores a una octava	Todas las tonalidades, dobles notas	Arpeggios en variantes
<b>Estudios</b>	Czerny: Op.599	Czerny: Op.599, 299 y 636. Cramer	Czerny: Op.299 y 740, Moszkowsky Op.72
<b>Barroco</b>	<i>Cuaderno para Ana Magdalena Bach</i>	Bach: <i>Pequeños preludios, Invenciones a dos voces</i>	Bach: <i>Invenciones a tres voces, Preludios y Fugas, Suites francesas o inglesas</i>
<b>Clásico</b>	Sonatinas, Clementi, Diabelli, etc. (mínimo un movimiento)	Clementi: <i>Sonatina n° 6</i> , Kuhlau, Dussek	Sonatas Haydn, Mozart, Beethoven Op. 49 n° 2
<b>Romántico</b>		Schumann, Tchaikovsky, Mendelssohn, Grieg, Chopin	Mendelssohn, Grieg, Chopin, Liszt, Tchaikovsky

<sup>33</sup> El programa que extractamos en esta tabla está basado en la práctica institucional y ha sido facilitado por uno de los docentes de la Universidad Nacional, Miyaer Garvin Goenaga, en entrevista realizada el 5/12/2015. El programa completo se incluye en los anexos.

<b>Impresionismo</b>			Debussy: <i>Reverie</i> , <i>Arabesques</i> , <i>Suite</i> <i>Bergamasque</i>
<b>Siglo XX</b>	Bastien, Bartok, Kabalevsky: Op. 39	Kavalevsky: Op. 27 y 39, Bartok: <i>Mikrocosmos</i> II y III; Khachaturian Op.39	Bartok: <i>Suite Op.</i> <i>14</i> , Prokofiev Op. 73
<b>Latinoamericano</b>			Ginastera, Villa- Lobos
<b>Colombiano</b>			Calvo, Mejía, Figueroa
<b>Conciertos</b>			Kabalevsky, Schostakovich nº 2

El primero de estos ciclos está previsto para 4 semestres. El segundo se realiza en cinco semestres, de los cuales el quinto es eliminatorio (determina la continuidad del estudiante en la siguiente etapa). El ciclo C no tiene duración fija, ya que el estudiante permanece en él mientras tenga un buen desempeño y esté cursando sus estudios obligatorios (Bachillerato). Una vez terminados estos cursos, el estudiante puede acceder -por selección, mediante exámenes- a los estudios de nivel universitario.

Este es evidentemente un planteamiento para estudiantes que apenas inician su formación pianística. Sin embargo, este último programa da una idea -aunque sea de una manera muy sucinta- de planteamientos metodológicos muy extendidos actualmente en las

instituciones colombianas. Se intentan abarcar aspectos que podemos encontrar en cualquier otro contexto geográfico y cultural como:

- Técnica de base (escalas, arpeggios).
- Aplicación técnica y desarrollo motriz (estudios).
- Lectura y ejecución de la notación musical (piezas de métodos de iniciación).
- Interpretación musical de piezas de diferentes géneros y estilos musicales (piezas de períodos barroco, clásico, romántico y siglo XX).
- La música colombiana solo se contempla al final del último ciclo.

Sobre los planes de estudio de piano a nivel de posgrado no ofrecemos una muestra tan detallada por dos motivos. El primero es que los estudios de este nivel no tienen una estructura de repertorio predeterminada para la interpretación del instrumento, ya que se parte del hecho de que se ha culminado la parte de formación fundamental a nivel técnico y estilístico-musical, por lo cual no se estipula ningún plan obligatorio de obras. El segundo es que al estar esta etapa dedicada al perfeccionamiento, tiene la prerrogativa de la libre elección musical entre el estudiante y su tutor, dependiendo del perfil específico del programa o del proyecto de fin de estudios.

## **2. 5. Marco legal y jurídico de la educación musical en Colombia**

Los planes de estudio, programas de formación e instituciones de enseñanza musical están sujetos al marco legal que rige la educación en el país, que le trazan unas directrices de funcionamiento y organización. Por esta razón dedicamos el presente apartado a extraer los puntos en que estas leyes puedan tener alguna incidencia en el desarrollo curricular de los procesos enseñanza aprendizaje del piano, así como también a explicar cómo estos aspectos

se reflejan en la praxis educativa, en tanto ello contribuye a la comprensión de nuestro objeto de estudio, la formulación de conclusiones o la posible aplicación de las mismas.

La educación musical en Colombia se encuentra regulada por las leyes 115/1994 o Ley General de Educación, y la Ley 30 de 1992.

La Ley 115 o Ley General de Educación, de Febrero 8 de 1994<sup>34</sup> define la educación como:

Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana (...) y que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

Con este planteamiento, el Estado reconoce la importancia de la educación como un proceso social y personal que, desarrollando postulados fundamentales de la Constitución, se convierte en un derecho de todos los ciudadanos. En esta ley se clasifica y define la organización de la educación en varios tipos, subdivisiones y formas: Educación formal, no formal, informal, educación para adultos y otras, que definiremos a continuación.

### **2.5.1. Educación Formal.**

La educación formal tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su instrucción de forma permanente. Se imparte en establecimientos educativos aprobados por el Estado, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. La educación formal se da en los niveles: preescolar, básica, media y superior.

---

<sup>34</sup> [www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html).

#### ***2.5.1.1. Educación Preescolar.***

La inclusión de este nivel en el conjunto de la educación formal significó un avance importante en el reconocimiento de la importancia de la formación en esta etapa y, consecuentemente, de la responsabilidad del Estado en la prestación de este servicio social.

#### ***2.5.1.2. Educación Básica.***

Se divide en los niveles de: Primaria (cinco grados); Secundaria (cuatro grados) y Media (dos grados). Entre los objetivos generales de la educación básica se halla el de “propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico”<sup>35</sup>, preparar a alumnos para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo. Contempla dentro de las áreas de formación fundamentales, la educación artística, aunque en la práctica esto no se implemente con el debido rigor ya que el área de música o educación artística muchas veces es asumida por profesores sin preparación específica en este campo.

#### ***2.5.1.3. Educación Secundaria.***

La Educación Secundaria se señala, entre sus objetivos específicos, la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales. Además, según la modificación introducida por la Ley 1029 de 2006, en los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio cumplir con la cobertura y/o el estudio de aspectos fundamentales entre los cuales se encuentra el “aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*

estimulará su difusión y desarrollo”. Para cumplir con este mandato los establecimientos educativos estatales podrán acudir a “las Secretarías de Educación del respectivo municipio o ante el organismo que haga sus veces, para su financiación con cargo a la participación en los ingresos corrientes de la Nación, destinados por la ley para tales áreas de inversión social”. Esta enmienda ha sido de inestimable ayuda para la subsistencia y crecimiento de muchos servicios de formación artística, que sin ella no hubieran existido.

### ***2.5.1.3. Educación Superior.***

Está regulada por la Ley 30 de 1992, de la cual observaremos algunos aspectos más adelante. Estos programas son ofrecidos por: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades. Comprende los estudios de:

- Pregrado, posteriores a la Educación Media o Secundaria y conducentes a un título profesional “preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada” (Art. 9). Los programas de pregrado en Artes conducen al título de: “Maestro en...”. Los programas de pregrado en Educación podrán conducir al título de “Licenciado en...”. Esta diferencia se ha hecho evidente cuando hemos descrito los tipos de programas de pregrado en música, sus currículos y perfiles profesionales.
- Posgrado, pueden ser de: Especialización, Maestría, Doctorado y Postdoctorado. Los programas de especialización posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina, en áreas afines o complementarias. Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y núcleo central de su actividad. Estos conducen al título de magíster, doctor o al título correspondiente al post-doctorado adelantado.

<b>Pregrado</b>	
<b>Conducente a título de:</b>	<b>Posgrado</b>
Licenciado en: Biología, Historia,....	Especialización
	Maestría
Maestro en: Música, Artes Escénicas,...	Doctorado
	Postdoctorado

### **2.5.2. Educación no formal.**

Aunque esta denominación fue posteriormente cambiada por el nombre de *Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano* (Ley 1064 de 2006), aún hoy este nombre no ha entrado en el uso cotidiano. Este tipo de educación se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados. Promueve, entre otros aspectos, el perfeccionamiento de la persona, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico. Muchos de los programas de educación musical en Colombia, están o han estado dentro de esta categoría.

Esta ley prevé que en las instituciones de educación no-formal se podrán ofrecer programas de formación laboral en artes y oficios, de formación académica y en materias conducentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal. De igual manera, las instituciones de Educación formal pueden ofrecer programas no conducentes a titulación, o sea del ámbito de la Educación no-formal. Este aspecto desarrolla lo previsto en el Artículo 41 de la ley 115 en el que se plantea que el Estado apoyará y fomentará

la educación no formal, brindará oportunidades para ingresar a ella y ejercerá un permanente control para que se ofrezcan programas de calidad, asimilando este tipo de educación al Servicio Público Educativo. Este apartado legal ampara de esta manera los programas de formación musical para niños, jóvenes y adultos y debería -aunque aquí la realidad no siempre coincide con la letra- vigilar su funcionamiento. Según la Ley, las instituciones de educación no formal, pueden expedir certificados de técnico en los programas de artes y oficios y de formación vocacional que acrediten al titular para ejercer la actividad laboral correspondiente, sin embargo, estos certificados no son en la práctica, reconocidos en todos los ámbitos públicos.

### **2.5.3. Educación Informal privada.**

Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. La educación musical que se imparte en clases privadas, entraría dentro de este ámbito.

### **2.5.4. Otros tipos de Educación.**

La ley 115 contempla también la educación para adultos, para campesinos, para grupos étnicos, para personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación. El Estado ofrecerá a los adultos la posibilidad de validar la educación básica o media y facilitará su ingreso a la educación superior, de acuerdo con los requisitos establecidos en la Ley. Las instituciones educativas autorizadas podrán reconocer y validar los conocimientos, experiencias y prácticas de los adultos, sin la exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, o los programas de educación no formal del arte u oficio de que se trate, cumpliendo los



requisitos que para tal fin establezca el Gobierno Nacional, y con sujeción a la Ley 30 de 1992, o las normas que la modifiquen, adicionen o sustituyan.

La Ley 115 desarrolla también otros aspectos que tocan a todos los tipos y niveles de educación como:

- El Currículo. “El conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”(art. 76). Nos interesa resaltar aquí, la mención a la construcción de la identidad cultural, ya que toca directamente los objetivos de nuestro trabajo.
- Sistema Nacional de Información. El Ministerio de Educación Nacional establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Información de la educación formal, no formal e informal y de la atención educativa a poblaciones de que trata esta Ley, así como también un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Este aspecto es desarrollado con más detalle cuando se hable de la ley que regula la educación superior de manera específica.

- Título académico. (Modificado por el art. 2, Ley 1650 de 2013<sup>36</sup>). El título es el reconocimiento expreso del carácter académico otorgado a una persona natural por haber recibido una formación en la educación por niveles y grados y acumulado los saberes definidos por el Proyecto Educativo Institucional. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma. El otorgamiento de títulos en la educación es de competencia de las instituciones educativas y de las instituciones del Estado señaladas para verificar, homologar o convalidar conocimientos.

- Financiación de la educación estatal. La educación estatal se financia con los recursos fiscales, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y los municipios. Los recursos financieros que se destinen a la educación se consideran gasto público social.

La educación superior -de especial significación para la formación musical puesto que buena parte de los programas de estudio formal de piano se desarrollan en el nivel universitario- está regulada en Colombia por la antes mencionada Ley 30 de 1992. En ella se define la Educación Superior como un “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Art. 1).

En dos artículos la Ley 30 promulga la responsabilidad del Estado con esta formación de nivel superior y el derecho que tienen los ciudadanos a ella, solo en consideración a sus méritos académicos.

---

<sup>36</sup> <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013>

“La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (Artículo 2º) y “La Educación Superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso”. (Artículo 5º).

Más adelante, en el artículo 111 se dice que:

El Gobierno Nacional establecerá en las instituciones financieras oficiales líneas de crédito destinadas a estudiantes de Educación Superior (...) Con el fin de facilitar el ingreso a las instituciones de Educación Superior a las personas de escasos ingresos económicos, la Nación, las entidades territoriales y las propias instituciones de este nivel de educación, establecerán una política general de becas, ayudas y créditos para los mencionados estudiantes.

Sin embargo, se estima que en Colombia sólo el 32% de los jóvenes puede acceder a estudios superiores. Aunque existan mecanismos dentro de la organización de las instituciones de educación superior como las dependencias de Bienestar Universitario o instituciones estatales encargadas de ofrecer becas y créditos para apoyar a los estudiantes con pocos recursos económicos, ellos no son suficientes para equilibrar la grave desigualdad en el acceso a este nivel de enseñanza.

La ley 30 promulga en sus principios, el reconocimiento de la diversidad cultural existente y a necesidad de que la academia se adapte e interactúe con ella. Esto se expresa en el artículo 4º, La Educación Superior

despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se

desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Al amparo de esta libertad de cátedra, los profesores de música, y concretamente los de piano, pueden escoger los repertorios para sus alumnos dentro de los parámetros establecidos en los programas que los tienen determinados oficialmente. Sin embargo, como hemos podido apreciar, esto no siempre sucede en lo que toca a los programas de niveles pre-universitario.

En este mismo sentido resaltamos que esta ley tiene entre sus objetivos la referencia al cultivo del acervo cultural, especialmente aquéllos que lo reconocen dentro de una amplia concepción de “conocimiento” como:

“Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.” (Objetivos, B).

“Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.” (Objetivos, J).

La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y en el artículo 28 de esta Ley, reconoce a las universidades “el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes...” En uso de esta potestad, las universidades colombianas han podido desarrollar muchos de sus planes académicos y culturales, con una relativa libertad dentro de las posibilidades con que cuenta para ello.

La Ley 30, en su Artículo 97, contempla que las personas naturales y jurídicas de derecho privado pueden, en los términos previstos en la presente ley, crear instituciones de

Educación Superior. Los particulares que pretendan fundar una institución de Educación Superior, deberán acreditar ante el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que están en capacidad de cumplir la función que a aquéllas corresponde y que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética, académica, científica y pedagógica. (Artículo 98). Como hemos podido apreciar en el apartado dedicado a las instituciones de educación musical, muchos de los programas de formación en este campo son ofrecidos por universidades privadas, las cuales han ido ganando un importante espacio en la oferta educativa nacional.

El Artículo 53 de esta ley formaliza la creación del Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos”. Con tal fin se crea el Consejo Nacional de Acreditación -CNA -.

Para que un programa pueda acceder al proceso de acreditación debe tener un Registro Calificado, que es el proceso mediante el cual se certifica de manera oficial que se cumple con

indicadores de desempeño que deben ser alcanzados para legitimar un programa académico; en tal sentido, son la base para garantizar a la sociedad que un determinado programa tiene los requisitos y condiciones que las comunidades académica, profesional y disciplinar han establecido como propios de la naturaleza de dicho programa<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup>*LINEAMIENTOS PARA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE PREGRADO. SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN, Consejo Nacional de Acreditación –CNA–Bogotá, D.C., Colombia, enero de 2013. [www.cna.gov.co/1741/article-186365.html](http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html). Las citas textuales de este apartado están extraídas de esta fuente.*

Este proceso está reglamentado paso a paso mediante un sistema de indicadores, factores y parámetros, y debe realizarse con la mayor equidad y transparencia posible. En él confluyen tanto datos objetivos como el necesario elemento humano, ya sea en la auto-evaluación por parte de la comunidad interna de la institución, como en la evaluación efectuada por los pares externos. Esto es reconocido por el CNA:

La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación en Colombia implica un ejercicio complejo que aunque se apoya en algunos referentes cuantitativos, no puede renunciar a su carácter interpretativo. El proceso seguido por el CNA es hermenéutico, en tanto interpreta el sentido que tiene un hecho en un contexto institucional y social específico.

El proceso de acreditación se desarrolla en cinco fases:

- El cumplimiento de condiciones iniciales de acuerdo con los lineamientos específicos para tal fin por el CNA.
- La autoevaluación, que implica, en el ejercicio permanente de revisión, reconocimiento, reflexión e intervención que lleva a cabo un programa académico con el objetivo de valorar el desarrollo de sus funciones sustantivas.
- La evaluación externa o evaluación por pares académicos que, con base en el proceso de autoevaluación conduce a la elaboración de un juicio sobre la calidad del programa en atención a su organización, su funcionamiento y el cumplimiento de su función social. Dicho juicio es acompañado de recomendaciones para su mejoramiento, cuando sea necesario.
- La evaluación final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

- El reconocimiento público de la calidad que se hace a través del acto de acreditación que el Ministerio de Educación emite con base en el concepto del Consejo Nacional de Acreditación.

La Acreditación ha sido un proceso muy importante para los programas académicos y las universidades, porque es más que un sistema o mecanismo de calificación. Está diseñado de tal forma que moviliza a toda la comunidad educativa, implica una vía de retroalimentación de los programas académicos y afianzamiento de la comunicación con los pares nacionales. Algunas de sus características son:

- “Es un acto voluntario de las instituciones de Educación Superior el acogerse al Sistema de Acreditación”. Sin embargo, algunos tipos de acreditación como la “acreditación previa” han sido un requisito para que los programas de licenciatura (con componente pedagógico) pudiesen obtener o conservar el registro oficial que les permite funcionar y expedir títulos reconocidos oficialmente. La acreditación de Alta Calidad es un factor que otorga a los programas un mejor posicionamiento dentro del competitivo mundo de la oferta académica, el acceso a diferentes incentivos, un mayor respaldo dentro de la universidad, y de ésta ante sus evaluadores nacionales.
- La auto-evaluación institucional es un proceso de reflexión y construcción colectiva enriquecedor que promueve la comunicación, cooperación, interacción entre docentes, estudiantes, directivos, egresados y funcionarios administrativos.
- La acreditación tiene carácter temporal -con una validez de dos años- lo cual impone esfuerzo, tiempo y dedicación para las unidades académicas, pero permite la revisión y retroalimentación permanente de los procesos institucionales.
- “Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).” Estos incentivos pueden ser de varios tipos, uno de ellos es el acceso

prioritario a recursos económicos complementarios, que son muy necesarios en el marco de una reducción paulatina de la financiación de la educación superior pública.

- Corresponde a las instituciones de educación superior, mediante el desarrollo de sus funciones: formación, investigación y proyección social, “asumir el doble reto de ser contemporáneas y de preparar las personas para el desarrollo nacional en el contexto de los principios constitucionales y de nuestra fisonomía geográfica, social y cultural, que son al mismo tiempo una y diversas.” Queremos señalar este postulado de manera especial porque señala un aspecto esencial tanto para nuestro trabajo en particular, como para el desarrollo del arte en nuestro contexto actual.

- La investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que “no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local.” En la misma perspectiva en que marcamos el citado anterior, el presente apunta a la necesaria reflexión dialéctica entre los contenidos internacional e históricamente acreditados y nuestra realidad local y actual.



### 3. Referentes teóricos y conceptuales de la pedagogía pianística

En este apartado se repasarán las principales teorías, autores, escuelas o postulados que han servido de sustento u orientación para los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano en general -en cuya tradición nos apoyamos-, y para el análisis didáctico-musical de nuestro trabajo en particular.

Al hablar de teorías en las corrientes pedagógicas de la enseñanza del piano debemos recordar que cualquier pretensión de generalización o de posesión de la “verdad” definitiva en lo referente a un arte interpretativo como es el pianístico es vana, auto-limitante y condenada a la obsolescencia. En el capítulo dedicado a la metodología explicaremos que hemos elegido como faro inspirador e iluminador el enfoque hermenéutico, según el cual el proceso de interpretación de un fenómeno es prácticamente infinito porque siempre se pueden añadir nuevas miradas sobre éste, las cuales dialogarían con las ya tomadas en cuenta anteriormente.

En el arte de la ejecución pianística y la pedagogía dedicada a ella encontramos, de esta manera, que no hay una estricta línea de progreso lineal de los postulados musicales y pedagógicos. Un escrito de la segunda mitad del siglo XIX no tiene que ser obligatoriamente más “avanzado” que otro de finales del XVIII, tomando como ejemplo -entre muchos de este tipo- las ideas esbozadas en el llamado “*Manuscrito Kafka*” de Beethoven con el *Método de Piano de Lebert & Stark*. Podríamos, incluso, llevar esta línea de pensamiento más adelante y -siguiendo al pintor estadounidense Willem de Kooning (como se citó en Schafer, 1975) que sostenía que todo “el pasado no me influye, yo le influyo”- declarar que nosotros podemos, con nuestra reflexión y acción en el presente, llenar de nuevo significado y actualidad, postulados de contextos históricos pasados. Sin embargo, hemos tratado de observar -en cuanto fue posible- un orden cronológico por cuanto algunas ideas o sistemas se apoyan o

complementan unos a otros, y porque además, los descubrimientos científicos en el conocimiento de la fisiología, física y otras ciencias, así como el perfeccionamiento de los pianos y los cambios estético-musicales condicionan los postulados estudiados.

Mencionaremos entonces algunos de los autores que según consideramos han iluminado y proporcionado un marco referencial, no solo al presente trabajo sino también a muchos músicos y pedagogos del piano de los más diversos contextos geográficos y temporales. No pretendemos dar una clasificación exhaustiva ni un recuento histórico de la ejecución y pedagogía del piano, ya que ello desbordaría los límites de este apartado. Por esta razón, no aparecen aquí muchos grandes compositores y autores de la época anterior a la creación del piano moderno y otros de épocas más recientes, cuyo legado ha sido asimilado o desarrollado por otros creadores, o su aplicación a nuestro objeto de estudio es sólo indirecta.

Procedentes de autores con perfiles diversos, los tratados acerca de la ejecución del piano que sirven de sustento teórico a la enseñanza de este instrumento versan desde perspectivas diferentes que -aunque cercanas o coincidentes en algunos puntos- suelen confundirse. Si, por ejemplo, los fisiólogos se centran en los tipos de movimiento desde la función física, los pianistas profesionales que escriben sobre su actividad lo hacen generalmente acerca del modo cómo se resuelven los diferentes retos que la partitura ofrece al ejecutante. Kaemper (1963), nos ofrece una clara clasificación de la producción teórica sobre la actividad pianística en tres direcciones:

- La escritura pianística, que engloba tanto el estilo musical de cada época como la forma o características físicas de su ejecución según la textura, la articulación u otros parámetros del texto musical, por ejemplo: terceras, octavas, acordes, arpeggios, *staccato*, *legato*... Muchos autores se sirven de este criterio de clasificación de los movimientos y gestos pianísticos para expresar su pensamiento y los procedimientos que aconsejan según las exigencias de cada tipo de escritura.

- La técnica, que se refiere concretamente al conjunto de gestos especializados que caracterizan a los pianistas en general, o a uno concretamente. La técnica está ligada a las características del instrumento que se utilice para realizar la música. Una técnica era la que preconizaba Mozart desde su fortepiano vienés y otra la que legó Clementi con su instrumento de mecánica inglesa más robusta. Las diferencias se observan también desde la perspectiva estética de los diferentes gustos y estilos musicales (la técnica pianística de Chopin no se puede comparar desde los mismos parámetros con la de Liszt, aunque fuesen contemporáneos).

- La tecnología es el campo de los teóricos que reflexionan sobre la técnica pianística, para llegar -mediante análisis y abstracciones- a la esencia de un gesto pianístico a través de descripciones o dibujos. Es el más reciente de las últimas décadas del siglo XIX de los acercamientos a este arte. Los tecnólogos no han sido siempre pianistas, pero su aporte teórico ha sido invaluable para desmontar mitos sobre la ejecución pianística que se habían consolidado en el imaginario colectivo de artistas y profesores.

Cabe añadir a esta clasificación que algunos de los textos que nos sirven de referente conceptual son escritos como reflexiones de grandes virtuosos para pianistas profesionales o aficionados, mientras que otros están expresamente dirigidos a la práctica de enseñanza-aprendizaje. Los primeros, sin embargo, se han tomado siempre como material de orientación pedagógica, por lo cual ambos tipos de texto contribuyen a su manera a apoyar nuestro trabajo. A continuación citamos algunos de estos autores y sus principales aportaciones.

### 3.1. Karl Czerny (1791-1857)

Pianista, compositor, pedagogo austriaco de origen checo, alumno de Salieri, de Beethoven y después de Hummel. Es autor de una gran cantidad de obras para piano de las cuales una gran parte son estudios que gozan de una enorme aceptación y popularidad hasta la actualidad y de un tratado pedagógico *Completa teoría-práctica del Pianoforte, desde los primeros rudimentos de tocar, hasta los más altos y refinados estudios de su cultivo* (1839). Entre sus obras más populares están los compendios de estudios: *La Escuela de Velocidad*, op.299, *La escuela del Virtuoso, Método práctico para principiantes del Pianoforte*, Op. 599, *Escuela preliminar de Velocidad* Op. 799, *El Arte de la habilidad de los Dedos*, Op. 740, *Treinta nuevos estudios del Mecanismo*, Op 849.

Algunos de sus postulados pedagógicos fueron:

- Una postura en la que los brazos forman un ángulo recto, con una distancia del piano y altura de silla exactas.
- Uno de los primeros objetivos del aprendizaje es lograr el desarrollo de la independencia de los dedos, que deben percutir las teclas con la máxima uniformidad y soltura posibles. Muchos de sus estudios tienen este objetivo.
- Reglas estrictas de digitación, como que el pulgar y el meñique no deben tocar las teclas negras, el mismo dedo no toca dos teclas seguidas, evitar los pases innecesarios del pulgar o de otros dedos

A pesar de ser famoso por su estricta y dogmática enseñanza, sus alumnos desarrollaron las más variadas y exitosas carreras musicales, entre los más famosos:

- Franz Liszt que fue uno de los protagonistas de una nueva era en la técnica e interpretación pianística.

- Theodor Leschetizky, pedagogo y creador de una escuela pianística de fama mundial.

- Theodor Kullak, pianista, pedagogo y compositor.

### **3.2. Frédéric Chopin (1810-1849)**

Las ideas artísticas y pedagógicas son tomadas a través de Cortot (1949) y Eigeldinger (1988). Aunque lo único que se conserva escrito de la mano de Chopin sobre la técnica sean los fragmentos del proyecto de un método que no pudo concluir y que -gracias a Cortot- han sido publicados, a través de sus obras y de los testimonios de sus alumnos ha dejado un legado inestimable para la pedagogía pianística. Gran parte de nuestro actual modo de tocar y de guiar a otros en el aprendizaje del piano, se desprende de sus postulados. Resumiremos algunos de ellos:

- La aceptación y aprovechamiento de la singularidad anatómica de cada dedo. Este hecho es evidente con el actual conocimiento de la fisiología humana. Pero, en pleno auge de los aparatos para “fortalecer e igualar” todos los dedos y de los interminables compendios de estudios mecánicos tras el sueño de alcanzar el virtuosismo característicos de la primera mitad del siglo XIX, fue en realidad un adelanto realmente visionario. Este conocimiento ilumina la manera de digitar, de aprovechar las características físicas del cuerpo en pro de una interpretación expresiva, alejándonos de luchas estériles que se han cobrado tantas lesiones en los pianistas de tiempos pasados.

- La adaptación de la mano a la peculiar topografía del piano. Como consecuencia de esta concepción, Chopin recomendaba iniciar el aprendizaje de las escalas por aquéllas que usaban más teclas negras, ya que éstas permitían una

posición más cómoda. Sus obras están preferentemente escritas en estas tonalidades en las que abunda el uso de las teclas negras. Chopin preconizaba también en sus obras y en sus clases que si la mano estaba lo suficientemente flexible, podría amoldarse a casi cualquier dificultad de distancia, posición o velocidad.

- La asociación del tocar el piano con el andar, era una consecuencia lógica de este pensamiento, sin forzar músculos ni articulaciones y -muchos años antes de las teorías del peso- de concebir una manera mucho más natural de ejecución. Chopin insistía en que al encontrar el “punto de apoyo” como el que tiene el cuerpo al posarse sobre los pies, se consigue un sonido bello y pleno, sin crispación.

### 3.3. Ludwig Deppe (1828-1890)

Este compositor, director sinfónico y profesor de muchos pianistas, aunque solo escribió un corto texto de 1885, *Die armleiden des klavierspieler (Los sufrimientos del brazo del pianista)*, marcó un hito al contraponer a la tradicional técnica digital (que había ocasionado tanto lesiones como frustración, al tratar de alcanzar los retos de la literatura pianística y la técnica de los virtuosos de la época) la aplicación de la relajación de la mano y el brazo.

Las ideas de Deppe (como se citó en Chiantore, 2007) se extendieron gracias a los escritos de la pianista norteamericana Amy Fay *Music Study in Germany [Estudios musicales en Alemania]* (1880) y *The Deppe Finger Exercises for rapidly developing an artistic touch in Pianoforte playing [Los ejercicios para cinco dedos de Deppe para un rápido desarrollo de la ejecución artística del piano]* (1890), y especialmente con las publicaciones de Emil Söchting *Die Lehre des freien Falles [Las enseñanzas de la caída libre]* (1898) Tony Bandman *Die gewichtstechnik des Klavierspiel [La técnica del peso en la ejecución pianística]* (1907) y Elizabeth Caland *Die Deppesche Lehre Klavierspiel [Las enseñanzas de la ejecución pianística de Deppe]* (1897), *Ludwig Deppe´s Fünffingerübungen und sein mit*

*Fingersatz und pedalbrauch bezeichnetes übungsmaterial, Technische Ratschläge für Klavierspieler* [Los ejercicios para cinco dedos de Deppe con digitación, indicación del pedal y explicaciones técnicas para el pianista] (1902).

Estos autores además de difundir las enseñanzas de su maestro, las desarrollaron y perfeccionaron para construir la llamada “escuela del peso”, la cual abre la era del estudio “científico” de la técnica pianística -la tecnología-, de la cual podemos resumir algunos aspectos:

- El peso de la mano era suficiente para hundir una tecla, por lo que todo el trabajo de musculación resultaba superfluo y dañino. Para demostrar y practicar el empleo del peso, se realizaban ejercicios como dejar caer el brazo desde muy alto sobre el teclado. Este concepto que posteriormente se llamaría “caída libre” sería parcialmente rebatido, porque como se demostraría más tarde, solo es un componente de un movimiento eficaz del brazo.
- El uso del peso del brazo era trasladado analógicamente a los dedos, trasladando el peso de la mano a éstos. El dedo se convertía en un apéndice casi pasivo que debía recibir la acción de la parte superior del cuerpo. En este sentido, Deppe retomaba la idea chopiniana del punto de apoyo. Se insistía en que los músculos debían actuar de manera sinérgica -de varios grupos simultáneamente- evitando el hiper-levantamiento de los dedos que preconizaban otras escuelas.
- Los hallazgos de Deppe se basaron en la observación de los grandes virtuosos de su época -Liszt, Antón Rubinstein, Tausig- que usaban movimientos amplios de brazo para la producción de un sonido potente y una ejecución suelta y brillante. El incorporar el control del hombro y la espalda sobre los gestos pianísticos como elemento fundamental del pianismo romántico significó un enorme avance en una

época en que la pedagogía permanecía aferrada a la exclusiva y rígida digitalidad de tiempos anteriores. Sin embargo, muchos detalles importantes quedaban al margen de la observación de la utilización de la fuerza de gravedad y de la amplitud de los movimientos.

- La relajación como factor decisivo de una buena ejecución fue uno de los grandes aportes de esta escuela al desarrollo del estudio de la técnica. Muchos de los ejercicios que se recomendaban estaban encaminados a crear la sensación de distensión muscular, memorizarla para ser provocada a voluntad. Caland contribuyó también a desarrollar este concepto, contemplando la necesidad de la fijación momentánea de algunas articulaciones como soporte del impulso del brazo.

### **3.4. Marie Jaël-Trautman (1846-1925)**

Pianista, compositora, pedagoga e investigadora, tiene un lugar especial en la historia de la técnica del piano por la originalidad de sus ideas. Trabajó de cerca con Liszt, Sain-Saëns, Franck y otros personajes eminentes, no sólo de la música: fisiólogos, psicólogos y físicos como Hemholz. Fruto de sus profundas y variadas investigaciones escribió varios libros (Citados por Chiantore, 2007) en los que aborda la dimensión emocional, espiritual, psicológica y física de la actividad pianística. *La Música y la psico-fisiología* (1895), *El mecanismo del Toque* (1897), *El ritmo de la mirada y la disociación de los dedos* (1901), *La inteligencia y el ritmo en los movimientos artísticos* (1904), *Un nuevo estado de conciencia: la coloración de las sensaciones táctiles* (1910), *La resonancia del toque y la topografía de las yemas* (1912), *El Toque musical por la educación de la mano* (1927), *La mano y el pensamiento musical* (1927).



Su método, desarrollado con bases teóricas y experimentales a través de muchos años, es una fuente de estímulo para artistas y docentes, aunque en su tiempo resultase incomprendido, tal vez por chocar con las costumbres y gustos de su época. Resaltamos algunos de sus aspectos más relevantes:

- Uno de sus objetivos es lograr la correspondencia entre la sensación táctil y la auditiva, entre el movimiento, el sonido y la imaginación, una conexión profunda entre el ejecutante, el piano y la música.
- El despertar de la conciencia del pianista está en contraposición de la automatización de movimientos, del mecanicismo que le impide sentir, pone en peligro su sensibilidad y su salud física (lesiones... la propia Jaël, fue víctima de una tendinitis)
- Promulgaba una acción independizada de los dedos que debía iniciarse desde la última falange y se transmitía a las restantes, cuya yema entraba en contacto con la tecla y debía describir un movimiento circular de deslizamiento hacia la palma.
- Propone una posición baja ante el teclado para favorecer la flexibilidad y soltura del brazo.
- Una de sus ideas más llamativa fue la creación de un sistema de numeración de los dedos distinto al acostumbrado: asignando los números pares a la mano izquierda (del dos al diez, empezando por el pulgar) y los impares para la derecha (empezando por el pulgar, uno al nueve). También asignaba un color para cada dedo - el primero es violeta, el segundo es rojo, el tercero es anaranjado, el cuarto es verde y el quinto es azul). Esto establece una proximidad muy sugerente entre el primero y quinto, violeta y azul respectivamente ya que tienen características fisiológicas similares o complementarias.

### 3.5. Friedrich A. Steinhausen (1859-1910)

Este fisiólogo sigue la línea de investigación de Deppe, concentrándose en la distinción de las acciones y posturas que entran en juego al tocar el piano. Recoge sus hallazgos en *Los errores fisiológicos y la transformación de la técnica pianística* (1905) que resumiremos así:

- El peso del brazo puede ser usado colgando de los dedos -lo que implica una carga para los músculos flexores - o apoyándose sobre ellos, lo cual libera los músculos de brazo y antebrazo, necesitando sólo la resistencia de los músculos lumbricales.
- Se hace diferencia entre la carga mínima -peso justo para sujetar hundida la tecla- y carga completa - que es el peso total del brazo apoyado sobre el teclado, concepto que sería ampliamente desarrollado por teóricos posteriores.
- Steinhausen realizó experimentos que comparaban el desempeño físico entre pianistas profesionales y personas sin entrenamiento en el piano, llegando a la conclusión de que en muchos parámetros, la diferencia de respuesta física era apenas perceptible. Esto era un paso más para aconsejar que el trabajo mental y concentrado, debe priorizarse sobre el entrenamiento físico.

### 3.6. Rudolph Maria Breithaupt (1873-1945)

En su obra capital, *Die natürliche Klaviertechnik (La técnica natural del piano)* -que se editó en diferentes versiones entre 1904 y 1921, recoge las ideas de Deppe, precisando muchos conceptos y enriqueciendo esta corriente con nuevos hallazgos. Con Breithaupt la “escuela del peso” ganó no solo en sustentación y rigor “científicos” (basados en el estudio sistemático de la fisiología) sino también en su aplicación práctica al proceso de

enseñanza aprendizaje de la interpretación pianística. En sus tres tomos hay apartados dedicados a los estudios específicos y a la metodología que se recomienda según esta perspectiva, la cual parece inspirada en las enseñanzas de Antón Rubinstein para conseguir relajación, dominio y uso del propio peso. En su trabajo se asoció con Steinhausen y recurrió a la observación directa de los más eminentes pianistas de su época como Schnabel, Godowski, Carreño o Arrau. Condensamos sus aportes en estos puntos:

- Describió detalladamente cómo interactúa fisiológicamente la fuerza de la gravedad con la actividad muscular y cómo ello se manifiesta en la ejecución pianística.
- Consolidó una clasificación de los principales tipos de movimiento del pianista que tenía en cuenta el tipo de acción muscular de la que dependía:
  - a) Oscilación: en sus variedades impulso circular -desde el hombro-, impulso axial -que es la rotación del antebrazo sobre su eje- y la vertical u oscilación longitudinal.
  - b) La presión muscular activa.
  - c) El lanzamiento del brazo.
  - d) El golpe creado por la acción muscular.
- Describió el proceso de la transferencia del peso del brazo al teclado por medio de los movimientos antes mencionados, haciendo mediciones precisas de la magnitud que alcanzan la mano y el brazo entero usando sólo su masa en forma pasiva.
- Aborda la vibración como una manera de uso de la carga mínima del brazo en que se alterna el levantamiento y la caída de la mano del pianista, de tal forma que es

sostenida en la superficie del teclado. Se produce a partir de cierta velocidad, en la cual se pasa de la delimitación del movimiento a una reacción sinérgica con el mecanismo de repetición del piano. Puede ser aplicada a diferentes tipos de textura musical.

- En sus consejos técnicos, Breithaupt favoreció los movimientos curvilíneos, en todas sus formas, para desplazamientos del brazo y de la mano, tanto en el plano vertical como horizontal. Esta idea de la línea curva, de la descripción de círculos y espirales llevaba a la continuidad del movimiento, en el cual se podían integrar de manera fluida varios ataques.

- Para el movimiento de los dedos recomendaba -aunque no la absoluta pasividad que preconizaba Deppe - si limitar el movimiento a un ligero lanzamiento manteniendo la muñeca alta para permitir una eficaz transmisión del peso hacia ellos, incluso en escalas y arpeggios.

- El pulgar merecía una atención especial, pues debía permanecer relajado para no producir bloqueos en el resto de la mano.

### **3.7. Tobias Matthay (1858-1945)**

Este pedagogo inglés es una de las figuras muy importante en el desarrollo de la técnica y la tecnología pianística. Jugó un papel muy importante al proponer un camino que sintetizaba los avances de la “Escuela del peso” con los aspectos positivos de la articulación digital. Como sucedió con otros teóricos de su tiempo, sus hallazgos fueron en buena medida fruto de su observación de la interpretación de grandes virtuosos como Anton Rubinstein y Hans Von Büllow. Autor de tratados fundamentales (citados por Gerig, 2007) entre los que mencionaremos *The Act of Touch in All its diversity: An Análisis and Síntesis of Pianoforte*

*Tone production* [El acto de tocar en toda su diversidad: un análisis y síntesis de la producción del sonido pianístico] (1903), *The First Principles of Pianoforte Playing* [Primeros principios de la ejecución pianística] (1905), *Relaxation Studies* [Estudios de relajación] (1908), *The Child's first steps in Piano Playing* [Los primeros pasos del niño al piano] (1912), *Musical Interpretation, its Laws and Principles, and their application in teaching and performing* [Interpretación musical, sus leyes y principios, y su aplicación en la enseñanza e interpretación] (1912) y *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique* [La visible e invisible técnica pianística] (1947), entre otros.

Su contribución al desarrollo teórico se ve además confirmado por su legado pedagógico confirmado en sus discípulos, entre los cuales destacan Myra Hess y Harriet Cohen.

Resumiremos algunos aspectos de su extenso legado:

- Diferencia tres tipos de movimiento: la acción digital sin la intervención del resto de la mano, la acción de la mano sinérgicamente con los dedos y la caída del peso del brazo tras la mano y los dedos.
- Identifica dos momentos en el acto de tocar: el reposo o apoyo -que puede darse a nivel de la superficie del teclado para toques como el *staccato* o en el fondo de la tecla para el *legato* o el *tenuto*- y el aporte de energía o impulso mediante el cual se baja la tecla.
- Dedicar gran atención al accionar de los dedos que contempla en dos formas: un ataque adherente con el dedo extendido que se mueve curvilíneamente -usado para pasajes cantabile- y el ataque impulsado con los dedos curvados que golpean de manera vertical (sin caer en el hiperlevantamiento) una menor superficie de la tecla y que logra una sonoridad más corta y brillante.

- Aprovecha los avances de las teorías acústicas en su época, especialmente las de Helmholtz -que profundizó en la naturaleza específica del sonido del piano- para llegar a importantes observaciones sobre cómo la velocidad del ataque del martillo influye en el espectro de sonidos concomitantes, que determinan las cualidades de la sonoridad total que se percibe.
- Describió un tipo de ataque que permitía la colaboración de los músculos grandes -flexores y extensores del brazo- y los pequeños -lumbricales de los nudillos en la sujeción de la tecla- evitando la sobrecarga de unos y otros.
- Aunque Matthey fue criticado por el detallismo excesivo en el análisis fisiomecánico de la técnica, llegando a distinguir seis funciones del brazo con sus respectivas subdivisiones o cuarenta y dos tipos de ataque, su aporte no se limitó solo a aspectos teóricos. Sus obras abordan también otros temas interpretativos como el manejo de la agógica y la calidad del sonido en la interpretación, por lo que su aporte ha sido fundamental para el ulterior desarrollo de la pedagogía pianística.

### **3.8. Otto Ortmann (1889-1979)**

Pianista, pedagogo e investigador norteamericano cuyo aporte a la comprensión de la ejecución pianística desde la perspectiva científica del siglo XX, y sus implicaciones en la interpretación y la pedagogía moderna, es muy importante. Egresado y luego profesor del Conservatorio de Peabody, estableció allí un laboratorio con la ayuda de anatomistas, fisiólogos, físicos acústicos para el análisis experimental de los mecanismos que intervienen en la producción del sonido pianístico. Sus hallazgos quedaron plasmados en sus obras: *Physicalbasis of Piano Touch and Tone* [Las bases físicas del toque y del sonido del piano] (1925) y *Physiological Mechanics of Piano Technique* [Mecánica fisiológica de la técnica pianística] (1929).

Ortmann se dedicó a investigar todos los puntos claves en la ejecución pianística: posición de las manos y brazos, formas de sentarse, movimientos verticales y laterales, la acción digital, la ejecución de fórmulas básicas como escalas, arpeggios y diferentes tipos de articulación. Para este trabajo aprovecho los recientes -por aquella época- avances en la grabación en rodillo, gracias a los cuales comparó bajo parámetros objetivos el sonido de diferentes pianistas como Rachmaninov, Cortot, Godowski, etc. También inventó un “brazo mecánico” con el cual realizó diferentes mediciones sobre altura, ángulo y potencia de ataque. Algunos de sus hallazgos fueron:

- Contrariamente a lo que se venía postulando por muchos teóricos, la transferencia del peso a los dedos requiere de cierta fijación en las articulaciones y no la relajación. Consecuentemente la rotación sobre los dedos pasivos no es viable.
- La sonoridad “individual” (por la que podemos reconocer el sonido que produce un determinado pianista) está determinada solamente por la manera cómo se encadenan o articulan varios sonidos, ya que las notas aisladas son iguales si se producen en los mismos parámetros de velocidad.
- Las diferencias de timbre o color que se pueden conseguir en el piano son producto de la diversa velocidad con que puede golpear el macillo a las cuerdas.
- La posición al piano -un aspecto sobre el que se ha escrito y teorizado tanto desde épocas prepianísticas-, que da el máximo peso a los dedos es la que permite tener las muñecas altas y el brazo extendido en un ángulo descendente.
- El funcionamiento del sistema nervioso central está interconectado, las acciones aisladas son prácticamente inexistentes: *“El más pequeño movimiento involucrado en la ejecución real del piano involucra, activa o pasivamente, el tronco tanto como el brazo, la mano o los dedos”* (Taylor, 1994, p. 57).

### 3.9. Karl Leimer (1858-1944) y Walter Giesecking (1895-1956)

Leimer -prestigioso pedagogo- fue por cinco años maestro de uno de los pianistas más reputados de la primera mitad del siglo XX, Walter Giesecking. Juntos escribieron *Modernes Klavierspiel* [*La moderna ejecución pianística*, 1932] y *Rhythmik, Dynamik, Pedal und andere probleme des Klavierspiels* [*Rítmica, dinámica pedal y otros problemas de la ejecución pianística*, 1938], que posteriormente (2007) ha sido editado en un mismo volumen *Piano Technique* [*La técnica del Piano*]. En los postulados técnicos de Leimer entran las enseñanzas de Eugene Tetzl -seguidor y contribuyente al desarrollo de la técnica del peso- a las que añade un énfasis primordial en la educación del oído y el entrenamiento de la concentración. Resumiremos algunos de los aspectos más destacados de su aportación:

- Leimer invita a educar al alumno en el autocontrol, en la escucha crítica de sí mismo, en la cual radica el factor más importante de todo el estudio musical. A través de un entrenamiento continuado de auto-escucha concentrada en cada sonido -con todos sus atributos- se podía conseguir una ejecución rítmicamente exacta, fiel al texto musical, y un sonido bello y expresivo. Es un aprendizaje arduo, pero que desarrolla disciplina, autonomía, capacidad de concentración y fomento de la imaginación.

- El entrenamiento de la memoria ocupa también un lugar importante en el método de estudio que Leimer propone. En su trabajo *El camino más corto hacia la perfección* -que forma parte de *La técnica del Piano*- se explica paso a paso cómo el estudiante debe memorizar, mediante la visualización, la pieza antes de tocarla al piano. Durante el proceso de lectura mental, se analizan la estructura formal, tonalidad, textura, registros usados, forma, cambios dinámicos, etc... lo cual ayuda a recordar de manera racional el texto. Al retener la partitura como representación



mental, el estudiante podrá tocarla y aprenderla mucho más rápido, de manera consciente de lo fundamental, pudiendo detenerse en obtener la mejor realización sonora de la idea que ya tiene en su mente.

- En la práctica de los elementos técnicos tradicionales como escalas o arpeggios se recomienda practicar cada mano por separado para que se facilite un control absoluto sobre la uniformidad de sonido que produzca cada dedo. Esto es coherente con el objetivo general del sistema que se encamina a que haya el máximo control sobre la ejecución de cada nota.

- En aspectos técnicos Leimer y Giesecking se hallan en una postura de síntesis entre la técnica digital -ya que se da importancia al toque activo e individualizado de los dedos- y la escuela del peso -aprovechando toda la potencia y posibilidades del uso del brazo desde el hombro-. Una postura “natural”, aunque este término se ha usado desde muy diferentes enfoques a lo largo de la historia de la técnica pianística.

### **3.10. Heinrich Neuhaus (1888-1964)**

Ruso de ascendencia alemana, este pianista y gran pedagogo ha pasado a la historia por ser el profesor de concertistas de referencia mundial como Sviatoslav Richter, Emil Gilels, Radu Lapu y muchos otros. En su libro *El Arte del Piano* (1958) se recogen algunas reflexiones de uno de los representantes más famosos de la escuela rusa del siglo XX, heredera de la tradición de Anton Rubinstein, Ziloti, Igumnov, Safonov, etc.

De una manera parecida, en los testimonios sobre la pedagogía de Leschetizky<sup>38</sup> -tan estrechamente relacionado con esta escuela- pocos son los enunciados concretos que nos den

---

<sup>38</sup> Theodor Leschetizky (1830-1895) Polaco, alumno de Czerny, creó en Viena una escuela de fama mundial en la que se formaron Schnabel, Paderewski, Safonov, Gabrilowitsch, etc. Conocemos sus principios pedagógicos

pistas sobre su método para llegar a la excelencia artística. Leschetizky solía decir que no tenía método, ya que él actuaba con sus alumnos como un médico con sus pacientes, recetaba de manera individual lo que cada cual necesitase.

Aunque la escuela rusa fuese mundialmente conocida por la fulgurante técnica de sus pianistas, no es el desarrollo técnico lo que ocupa el núcleo central de su popular libro, en el cual no se encuentran fórmulas para obtener tales resultados. Hay que recordar que éste fue escrito en sus años de madurez como uno de los más prestigiosos profesores del Conservatorio de Moscú, a dónde llegaban pianistas ya formados en busca de perfeccionamiento musical. Algunos de los aspectos que se tratan en esta obra son: espaciado

- La importancia de partir del contenido de la música -la imagen estética- para la interpretación y la solución de los retos técnicos de cualquier obra. En esta comprensión debe haber unidad de forma y contenido: la estructura formal y cada uno de sus elementos (armonía, textura, melodía) deben estar tan nítidos en la mente del intérprete como la realización física de los sonidos al piano. Conocer e interpretar la obra como lo hace un director sinfónico en lo particular del detalle y lo integral de la forma entera.

- “*Al principio fue el ritmo*” Uno de los famosos aforismos de Hans von Büllow<sup>39</sup> que refleja la función estructurante y expresiva que cumple en la interpretación, así como abre un capítulo sobre frecuentes errores de los alumnos en este campo: imprecisiones en los puntillos que transforman por descuido los diseños

---

principalmente por la tradición pedagógica y los escritos de sus asistentes, Malwine Brée, Anette Hullah. Entre ellas se encontraba también Anna Esipova que sería maestra de Prokofiev.

<sup>39</sup> Hans von Büllow (1830-1894). Pianista virtuoso –alumno de Karl Wieck y Franz Liszt-, compositor e influyente crítico musical alemán, llegó a convertirse en figura legendaria como director sinfónico.

rítmicos, el dominio de la polirritmia, identificar *crescendo* con *accelerando* y *diminuendo* con *rallentando*....

- En la producción del sonido intervienen -según Neuhaus (1987)- las siguientes variables, de cuyo control y exploración se obtienen diferentes tipos de ataque que deben corresponder con exactitud a la sonoridad que se desea en cada situación:

a) H (altura). Trabajar el sonido sin despegar el dedo de la tecla -haciendo que “germinara el sonido” como decía Rachmaninov, produce una sonoridad absolutamente diferente a la que se obtiene al dejar caer -en momentos puntuales- la mano desde cierta altura.

b) F (fuerza), que se refiere al impulso que se imprime al ataque, y puede ser intercambiable con la variable anterior.

c) M (masa), se refiere a la liberación del peso, que puede ser casi total del brazo, o parcial, hasta bloquearlo para dejar solo actuar el roce de los dedos.

d) V (velocidad). La aceleración del impulso -que está íntimamente ligada a las dos primeras- decide la cantidad y calidad del sonido que se obtiene.

- Trabajar la diferenciación de los planos sonoros de un tejido polifónico con la exageración de matiz en ellos. Y, en general, la importancia de los planos extremos: el registro grave donde se halla la base de la armonía y el agudo que proyecta la melodía. Esto se asocia generalmente al fortalecimiento y manejo de los meñiques (aspecto ya visto en Leschetizky, que aconsejaba colocarlos de forma recta para conseguir un apoyo más firme).

### 3.11. Alfred Cortot (1877-1962)

Pianista, pedagogo francés, publicó célebres ediciones didácticas comentadas de Chopin, Schubert, Schumann y otros grandes compositores, al igual que autor de textos teóricos sobre la interpretación y la enseñanza del piano como: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique* (1928) o *Aspects de Chopin* (1949). Es una de las más singulares figuras de la escuela pianística francesa de Kalkbrenner<sup>40</sup>, Marmontel, Mathias, Stamaty, Diemer, Marguerite Long y otros. Entre sus alumnos se cuentan Clara Haskil y Dinu Lipati. Cortot fue considerado por la crítica de su tiempo como uno de los últimos representantes de un modo muy personal e imaginativo de interpretar los clásicos -enfoque al que debemos sus originales interpretaciones y propuestas plasmadas en sus ediciones-, en contraste con la naciente tendencia a la búsqueda de la precisión, de una supuesta imparcialidad con el texto musical. Sin embargo, en sus postulados pedagógicos mantuvo una posición más “conservadora” en la línea de la tradición francesa. Entre sus aportes encontramos:

- Una división de los ataques en “propulsión horizontal” y “propulsión vertical”.

Esta última podía adoptar formas como la de una caída desde el hombro con rebote desde el teclado, lo que produce un gran despliegue de energía y sonoridad.

- La búsqueda de ejercicios de digitación, rítmica y articulación que facilitaran el aprendizaje de pasajes difíciles.
- La idea de racionalizar la práctica “*trabajar no solamente el pasaje difícil, sino la dificultad misma contenida en él, devolviéndole su carácter elemental*” (Kaemper, 1968, p. 150).

---

<sup>40</sup> Friedrich Kalkbrenner (1785-1749), pianista, compositor, pedagogo y empresario, fue profesor del Conservatorio de París. Se le identifica como iniciador de la escuela francesa, con alumnos que continuaron una brillante tradición musical. Famoso por su “Guíamanos” –denostado aparato para el entrenamiento de la mano y los dedos exclusivamente, impidiendo la acción del antebrazo y el hombro- que fue todo un símbolo para la escuela digital. Sin embargo, fue un músico de gran prestigio en su época al que admiraba Chopin, que le dedicó su *Concierto para piano n° 1*.

- Proponía grandes gestos y movimientos curvilíneos que involucraban todo el brazo para otros desplazamientos en el teclado.
- También para los saltos proponía un “*glissando mudo*” que sirviera de orientación al gesto que uniera los dos sonidos.

### 3.12. Josef Hofmann (1876-1957)

Uno de los más grandes virtuosos del siglo XX. Niño prodigio, fue alumno inicialmente de Moszkowski y, años más tarde, sería por algún tiempo el único alumno privado de Antón Rubinstein. De estas clases, Hofmann deja interesante testimonio en su libro *La ejecución del Piano. Con preguntas y respuestas* (1909). La segunda parte del libro compila los artículos que durante algunos años publicó para una revista norteamericana.

Su aporte a la interpretación de la pedagogía pianística es muy importante, como uno de los virtuosos de referencia en la época moderna, pedagogo, director-fundador del Curtis Institute de Nueva York, donde, junto con Aleksandr Siloti, Josef y Maria Lhevinne e Isabelle Vengerova, contribuye a trasvasar los aportes de la escuela rusa a América, y colabora en lo que se ha conocido con “el fin de las escuelas nacionales”. Algunos de los consejos a los estudiantes de piano que desarrolla en su libro son:

- En la interpretación, más que una adhesión servil a la concepción del compositor de su propia obra, invita a descubrir “*lo que se esconde entre líneas*” (Hoffmann, 1976), para lo cual el intérprete debe proveerse de técnica, conocimiento, análisis, imaginación y, por supuesto, una absoluta fidelidad al texto musical.
- Hace énfasis en la técnica mental que presupone el desarrollo de la habilidad para formarse una precisa imagen sonora mental del pasaje o pieza que se quiere tocar. En proporción a la intensidad en que esta imagen se percibe a nivel mental,

generará una respuesta en los centros motores que desencadenan el movimiento concerniente a la ejecución musical.

- Da una importancia radical a la técnica del *legato*, el cual define como un movimiento de deslizamiento en el que para tocar cada nota intervienen dos dedos, el que toca y el que acaba de tocar. Esto ilustra el movimiento definido tanto de bajar la tecla como el de abandonarla, que deben estar igualmente controlados.

- Define el staccato de dedo como un rápido descenso perpendicular en el que los dedos realizan un ademán como de “*quitar una mancha de la tecla con la yema*” (Hoffmann, 1976) en acción aislada de la muñeca o del brazo, en contraposición con los respectivos staccati de muñeca o de brazo. En ellos Hofmann distingue de la acción digital, la coordinada de varios segmentos corporales y aquella en la cual el brazo -controlado desde el hombro- es responsable del gesto, quedando los dedos en actitud de terminación inmóvil.

- La práctica debe realizarse sólo acompañada de la mayor concentración mental que va acompañada de una escucha atenta para que el cerebro grabe los sonidos correctos en la relación deseada. La rutina en la práctica es perjudicial en tanto mata la espontaneidad y el interés que son el alma del arte. No desperdiciar el tiempo y la energía en repeticiones de ejercicios que solo resultan ser útiles en dosis moderadas con miras al imprescindible desarrollo de destrezas.

- Hofmann define cuatro maneras de estudiar una pieza: al piano con la partitura, con la partitura sin la ayuda del piano, al piano sin la partitura, y sin ninguno de los dos. De ellas, la segunda y la cuarta son las más exigentes y agotadoras pero las que mejor desarrollan la memoria y la capacidad de análisis y comprensión de la misma.

### 3.13. Gyorgy Sandor (1912-2005)

Gran pianista húngaro, estudió con Béla Bartók, de quién estrenó su tercer concierto y fue uno de los más cercanos amigos e intérpretes. Su libro *Sobre la ejecución del Piano: Movimiento, sonido y expresión* (1981), es uno de los textos sobre técnica pianística más racionales y populares de los escritos en las últimas décadas sobre interpretación pianística.

En su libro, Sandor analiza distintos aspectos de la ejecución tomando como elemento de clasificación la escritura pianística y el tipo de gestos que cada situación demanda. En ejemplos extraídos de la literatura pianística más frecuente se analizan los tipos de ataque, y donde, según el autor, deben aplicarse. Los aspectos más relevantes allí expuestos son:

- Antes que la independencia de los dedos -que fue la obsesión de pasadas generaciones de pianistas y profesores- promueve la interdependencia que posibilita un mejor desempeño, es el modo como nuestro cuerpo actúa en la vida cotidiana, y es un modo de evitar sobrecargas nocivas. Los dedos no se consideran unidades separadas, sino extensiones de los músculos y tendones del antebrazo que los mueven. Solo cuando esté asegurada la adecuada interacción entre éstos y aquéllos, puede haber igualdad de apoyo y libertad de movimiento.
- Ni la musculación de los dedos, ni el peso por sí solos ofrecen una solución satisfactoria a la técnica pianística. El peso necesita ser usado en combinación con determinada y controlada cantidad de fijación de algunos segmentos corporales, al igual que impulsos de energía focalizada en ciertos puntos y momentos.
- Usar los músculos grandes y fuertes, en la posición más ventajosa siempre, hace el movimiento más eficaz y evita fatiga innecesaria. Para mover los dedos se movilizan los músculos del antebrazo, para mover el antebrazo los del brazo, para mover éste entran en acción los músculos del hombro, y así sucesivamente hasta

incorporar espalda, torso... Más que “relajación”, el ejecutante necesita saber cómo trabajar con el mínimo esfuerzo, contrayendo los músculos más indicados, ya que un cuerpo totalmente relajado es incapaz de realizar movimiento alguno. El pianista debe, no solo realizar innumerables, veloces y potentes movimientos, sino también expresar con ellos toda la gama de sentimientos humanos que implican una tensión interna.

- Deppe y Breithaupt propendían por la sustitución de la fuerza por el peso, llegando a la conclusión de que el volumen de sonido es directamente proporcional al peso empleado. Luego Ortmann demostró que el sonido obtenido depende de la velocidad con la que el martillo golpea la cuerda. Sin embargo, cuando empleamos con gran velocidad un segmento mayor -antebrazo o brazo entero- notamos un incremento de sonido comparado con el obtenido por el dedo aislado. Pero este resultado no se debe al peso de esta palanca sino a la mayor aceleración que ésta consigue. Por esta razón, Sandor confiesa su tentación de renombrar “la técnica del peso” por “técnica de la velocidad”.

- Dado que son los músculos flexores y extensores localizados en el antebrazo los encargados de ejecutar los movimientos verticales de los dedos -al bajar y liberar las teclas- la posición más cómoda para accionar en este sentido cada dedo es aquella en la que éste está alineado con aquellos músculos. Para esto la mano debe realizar continuos movimientos de ajuste sobre el plano horizontal, lo cual no reviste ningún problema para una muñeca flexible que está en constante movimiento coordinado con el resto de los segmentos. El germen de esta idea aparece ya en Chopin o Caland, aunque con argumentos más intuitivos.



- El legato “*uno de los misterios de la ejecución del piano*”<sup>41</sup> no puede ser obtenido mediante la exclusiva acción de los dedos, aunque tengan en ello un papel protagonista y por muy pegados que se tengan los dedos a las teclas. Solamente se logrará mediante un movimiento unificador del brazo. Para obtener el ligado de un grupo de notas -esté o no escrita la ligadura- se debe comenzar el movimiento con la muñeca relativamente baja y terminarla con movimiento ascendente de la misma. Para ilustrar estos movimientos, Sandor recurre a un ya popular apunte de flechas hacia arriba y hacia abajo para indicar cómo acompaña el brazo el comienzo y fin de la frase.

- Se pueden organizar los innumerables y refinados movimientos que debe ejecutar un pianista en unos pocos patrones de movimiento razonables, eficientes y saludables, que permitan su empleo sin riesgo de sobrecarga para los segmentos corporales que intervienen en ellos. Para su definición se parte del análisis anatómico y fisiológico del aparato pianístico, de los efectos que deseamos que produzcan dichos gestos en el piano, y en la pieza concreta. Los movimientos son:

A) Caída libre. Se refiere al uso de la fuerza de gravedad, pero solo parcialmente, ya que es un movimiento controlado, y requiere de control y fijación momentánea de algunas articulaciones. Propone su uso para inicio de pasajes en tiempo moderado que requieran mucha energía y volumen sonoro.

B) Cinco dedos, escalas y arpeggios. Gestos que implican la ejecución de grupos de notas, como por ejemplo: escalas, arpeggios o fragmentos de ellos. Se enfatiza la necesidad de que el antebrazo y el brazo realicen continuamente movimientos de alineamiento tanto

---

<sup>41</sup> Sandor, Gyorgy. *On Piano Playing*, p. 67. APA

en el plano horizontal como en el vertical, para las teclas negras y para los dedos más cortos, especialmente el pulgar, para los extremos del teclado.

C) Rotación. Empleada en las figuras que describen un diseño zigzagueante, con o sin desplazamiento. Se contempla la rotación axial que tiene los huesos del antebrazo como eje, pero que en menor o mayor medida implican al brazo y al hombro. En este patrón es también importante el ajuste de posición que permita una oscilación cómoda dependiendo del intervalo que repita, o si se trata de teclas blancas, negras o mezcladas.

D) *Staccato* y octavas. Sandor sostiene que se trata, básicamente, del mismo tipo de movimiento, ya se trate de *staccato* de notas simples o de octavas. Es una acción de lanzamiento que involucra a la totalidad del brazo, desde el hombro hasta la punta de los dedos. Por esta razón está en contra de la denominación y uso del *staccato* de muñeca, en tanto sobrecarga los músculos del antebrazo.

E) Empuje. Se refiere a los movimientos en los que no intervienen ni la fuerza de la gravedad, ni el peso, sino exclusivamente una contracción muscular instantánea y poderosa. No debe producir crispamiento ni sobrecarga en los brazos, ya que debe ir seguida de una liberación inmediata y total de la fijación. Se diferencia también de la caída libre porque en ella no se toma distancia, los dedos deben estar en previo contacto con las teclas, para que no se produzca un sonido forzado, ni daño en las manos. Su nivel sonoro, así como su rapidez de ataque pueden diferir según la necesidad musical.

### **3.14. Evgeny Timakin (1916-2004)**

Se trata de uno de los pedagogos rusos de más prestigio en las últimas décadas, especialmente en el campo de la enseñanza del piano desde sus niveles básicos. Estudió con Konstantin Igumnov, uno de los pilares de la escuela pianística rusa. Como profesor del

Conservatorio Tchaikovsky y de la Escuela Central de Música<sup>42</sup> de Moscú, ha sido el formador de muchos virtuosos actuales como Pogorelich, Pletniov, Novitzkaya, Kerr y muchos otros. Su obra *La Formación del Pianista* (1989) es un clásico de la didáctica del instrumento traducido a muchas lenguas. Su aporte es especialmente valioso para nuestro estudio en cuanto se centra en la enseñanza del piano en sus etapas iniciales. Resumiremos algunas de sus enseñanzas:

- Al aprender una pieza es muy útil trabajar por grupos de notas, ya que esto ayuda a comprender y aprender en células musicales con un sentido explícito y que implican un sistema de gestos físicos. Este principio se aplica también en el entrenamiento de la lectura a primera vista, que no es otra cosa que un aprendizaje inmediato y global.
- Más que intentar formar una posición “correcta” de la mano, es necesario que el niño sienta que saca el sonido del piano; más que mantener la tecla, que escuche la duración del sonido; más que cambiar de posición, trasladar el sonido; más que levantar la mano, respirar.
- Sin contradecir la flexibilidad de lo anteriormente anotado, aconseja que la mano forme una cúpula, aunque móvil y elástica, en la cual gran importancia tienen el apoyo sobre el pulgar y el quinto dedo (los “dedos opositores”) que actúan como pilares. Los dedos caminan sobre el teclado, no golpeando las teclas sino tomándolas, agarrándolas.
- Tras de un perfecto *legato* está un oído atento que escucha hasta el final cada sonido de la melodía y cómo uno se enlaza ininterrumpidamente, continúa en el otro

---

<sup>42</sup> La Escuela Central de Música, es una institución dedicada a formar a niños especialmente dotados para la música, para lo cual son escogidos entre aspirantes procedentes de toda Rusia (anteriormente de toda la Unión Soviética y algunos otros países), donde se han formado varias generaciones de eminentes músicos.

sonido. Timakin (1989) cita a Goldenweiser sobre este aspecto: “Si, cuando toco una tecla me olvido de este sonido, no seré capaz de coordinarlo con el siguiente y se produce esa intermitencia que mata la respiración natural de una línea musical”.

- Para perfeccionar la técnica digital es necesario tener en cuenta la interacción proporcional de tres factores: dedos activos, un apoyo versátil (con la muñeca flexible y móvil) y movimiento amplio de todo el brazo. Timakin (1989) recurría a una ilustrativa metáfora:

Un gran movimiento integrador del brazo es como un potente viento que actúa sobre las velas de una barca. Su fuerza debe corresponder con el tamaño de la barca. En otras palabras, si no hay suficiente apoyo en los dedos, el impulso del brazo puede estropear un pasaje, en cambio, una presión excesiva de los dedos obstaculizará el libre movimiento del brazo, entrecortándose a cada sonido. (p. 98)

- Para trabajar el balance sonoro entre la melodía y el acompañamiento es muy útil repartir las partes de la mano derecha e izquierda entre alumno y profesor, para que el primero escuche el resultado que debe obtener cuando toque él solo el texto completo. En texturas que lo permitan, se puede también tocar el acompañamiento reduciéndolo a acordes, sobre cuyo fondo resultará más fácil trabajar en detalle el desarrollo de la melodía.

### **3.15. Abby Whiteside (1886-1956)**

Pedagoga y autora de un método de aprendizaje que partía del cuestionamiento de los métodos de práctica y enseñanza centrados en la técnica digital imperante, desarrollando un método que goza especialmente en la actualidad de gran popularidad en los Estados Unidos,

entre los cuales se cuentan famosos pianistas tanto clásicos como de jazz.<sup>43</sup> Como otros teóricos de su época, basó sus conclusiones en la observación de los grandes virtuosos, pero también la de los atletas, cuya actividad física equiparaba a la de los instrumentistas. Sus postulados -que se condensan en sus publicaciones *Indispensables of Piano Playing* (1955) y *Mastering The Chopin Etudes* (1969) tienen muchos puntos en común con los de la “escuela del peso”, y más concretamente con las que promulgaría Matthay en Inglaterra. Algunos de los postulados de su método son:

- Una concepción holística de la técnica que debía partir de la imagen musical - que nace en la mente y no en las manos- que es transmitida luego al cuerpo.
- Solo cuando el pianista siente y sigue el ritmo inherente a la música puede tener una coordinación natural. Por ritmo, Abby Whiteside no entiende el pulso metronómico, ni la organización temporal de los sonidos. Es lo que ella denomina el “ritmo de la forma”, parecido al que experimenta un buen patinador cuando ejecuta un ejercicio con la música, ajustando todos los movimientos de su cuerpo, su respiración, su espíritu a ella. Si este ritmo falla, el patinador puede caer peligrosamente, en cambio, el pianista puede seguir golpeando una tecla tras otra... Solo este ritmo básico permite la coordinación de todo el cuerpo como una unidad.
- Sentir el ritmo es la mitad de una buena ejecución, la otra mitad es tener una imagen sonora -la conceptualización de los sonidos de acuerdo a la intención del autor- que debe tener el intérprete de la pieza.
- La naturaleza emplea una combinación de acciones a todos los niveles para producir un buen resultado, distribuir el esfuerzo y evitar lesiones. En la brillante

---

<sup>43</sup> El método y las ideas de Abby Whiteside fueron controvertidos, pero gracias a la fundación que lleva su nombre por parte de algunos de sus antiguos alumnos sus libros han sido reeditados y difundidos con mayor amplitud.

ejecución de un pasaje de octavas está implicado todo el cuerpo, pero puede que solo notemos la acción de la muñeca o el antebrazo. “*Es como el sonido de un latigazo*” (Whiteside, 1961, p. 53), es solo una parte de todo el movimiento.

- El movimiento debe ir del centro hacia la periferia. Desde el torso hacia los hombros, brazos, manos y dedos. Las dificultades técnicas son siempre el resultado del abuso de los músculos pequeños en menoscabo de los grandes. Si se establece un equilibrio entre ambos, estos problemas tienden a desaparecer.
- La imaginación puede resultar más útil que una detallada explicación técnica del gesto pianístico que necesitamos. Cada músculo o articulación realiza una acción sobre un área. Pero cuando la imaginación actúa, lo hace sobre todas las áreas del cuerpo que -si no encuentran obstáculos- cooperan coordinadamente con mucha mayor efectividad que el mejor análisis racional.

### 3.16. Harold Taylor (1925-2014)

En su libro *The Pianist's talent. A new approach to piano playing based on the principles of Mathias Alexander y Raymond Thiberge*<sup>44</sup> [*El talento del pianista. Un nuevo*

---

<sup>44</sup> Frederick Matthias Alexander (1869-1955). Actor de profesión, motivado por una grave afonía y a base de auto-observación y exploración, logró no solo superar su problema sino desarrollar una técnica que ha ganado amplísima popularidad en el mundo, aplicándose a todo tipo de personas, pero a la cual recurren especialmente profesionales de la música y el teatro. Define el “control primario” que se refiere al equilibrio entre cuello, cabeza y espalda, la “inhibición” para frenar cualquier estímulo y sobre todo, que lo más difícil e importante es dejar de hacer las cosas que se interponen en una relación armónica entre mente y cuerpo. Sus ideas se recogen también en sus publicaciones: *Man's Supreme Inheritance* (1910), *Constructive Consciousness of the Individual* (1923), *The Use of Self* (1932) y *The Universal Constant* (1941).

Raymond Thiberge (1880-1968). Pianista, pedagogo, francés y autor de numerosos libros sobre la enseñanza del piano. A pesar de haber quedado totalmente ciego a los nueve años, completó su educación general y musical, formación que continuó después en Alemania con Elizabeth Caland y Rudolph Breithaupt. Fruto de sus incansables investigaciones tanto en el campo de la pedagogía general como en la pianística –ambas adelantadas a su tiempo– desarrolló métodos de aprendizaje, solfeo, textos para lectura a primera vista, dos películas sobre sus principios de educación pianística y “formación del pensamiento en niños pequeños”, cursos para padres. Fue el primer profesor especializado en pedagogía de la plantilla de la *École Normale de Musique* de París y en esta misma ciudad fundó su propio Instituto Pedagógico en 1935, donde los niños recibían por las mañanas su

*acercamiento al a ejecución pianística basado en los principios de Mathias Alexander y Raymond Thiberge*] (1993), el pianista y pedagogo inglés Harold Taylor nos ofrece una metodología que plantea la coordinación mente-cuerpo como camino hacia una ejecución pianística satisfactoria desde la combinación de las dos valiosas -y en muchos aspectos coincidentes -perspectivas de estos autores. Resumiremos algunos de los aspectos más importantes:

- Los músculos actúan de dos formas: tensionándose (acortándose) o relajándose (alargándose), pero en estricto sentido científico no puede haber una total relajación, sino diversos grados de tensión. Actúan por pares de músculos que realizan funciones opuestas y reaccionan al trabajo realizado por otros grupos musculares: una contracción en el hombro provoca una contracción involuntaria del cuello y el hombro. Por esta razón, si un pianista practica algunos “ejercicios de relajación” pero no cambia su manera de ejecutar los movimientos habituales, los efectos benéficos son solo efímeros.
- Tocar el piano bien no es únicamente encontrar los movimientos correctos en dedos y brazos. Conciérne a toda la persona en su integridad, removiendo los obstáculos internos que habitualmente nos impiden tener una relación armónica con la música y el piano. Los dedos son eslabones en una cadena de coordinación que transmite y recibe energía al y del teclado, de modo que la energía estática se convierte en cinética. La eficiencia del pianista debe llevarle a utilizar al máximo el mecanismo del piano y al mínimo su propia energía.

---

formación general y por las tardes la musical. En 1968 publica *Une nécessaire Révolution Pédagogique dans l'Enseignement Musical* [Una necesaria revolución pedagógica en la enseñanza musical], que recoge sus ideas sobre la enseñanza y aprendizaje de la música y el piano.

- Thiberge desarrolló el concepto de “expansión” como una postura corporal, una tendencia a que todo el cuerpo se alargue y esté además, en plena conexión con la respiración e interacción con el mundo circundante. La cabeza está bien balanceada sobre el cuello, los hombros sueltos y amplios con relación a la espalda, de modo que los brazos tiendan a colgar y la respiración pueda ser profunda (Alexander daba mucha importancia a la sensación de que la cabeza se estira hacia arriba, con el fin de descomprimir las vértebras cervicales y liberar las tensiones que desde allí se originan).

- Según el método de enseñanza de Thiberge, apenas el estudiante había captado los principios básicos de la postura, le ofrecía una pieza tan sencilla, que pudiera ser leída por él a primera vista y entendida a nivel mental. Luego el estudiante toca, mientras el maestro vigila aquellos puntos que pudieran obstaculizar el fluir normal de la coordinación, ya fueran los brazos, las rodillas... dejando que el mismo alumno fuese escuchando y comprobando la mejor manera de perfeccionar la música. *“El mejor profesor es el éxito conseguido por uno mismo”* (Taylor, 1993, 73). Es el camino para pasar de liberarse de algo (de los problemas técnicos) a ser libre para algo... para encontrar el camino para utilizar de la mejor manera su propio cuerpo, estar en profunda sintonía consigo mismo, expresar sus ideas y sentimientos.

- El cultivo de un estado de plena conciencia según Taylor, demanda una actitud de tan absoluto desapego que la persona deja de fijarse si ha logrado su objetivo o no. Las usuales órdenes de “¡concéntrate!” o “¡esfuérzate!” deberían desaparecer de la práctica del maestro, ya que no solamente son irrelevantes, sino incluso, contraproducentes. Observamos así, que muchos estudiantes, al tratar de controlar demasiados aspectos u operaciones simultáneas no son capaces de escuchar realmente



los sonidos que producen. Una concentración mal aplicada va en realidad en detrimento de la conciencia.

#### **6.4. Geza Kovacs (1916-1999)**

Desde las primeras décadas del siglo XIX la búsqueda de un método eficiente para conseguir un rendimiento físico óptimo para tocar el piano, ocupó a músicos y pedagogos. Entre ellos recordamos desde los curiosos artilugios del *chiroplast* de Logier, pasando por todo tipo de métodos como *Gimnasia para la mano o la escuela preparatoria de la música de Jackson* (1893), *La Reforma de la enseñanza de piano* de Anna Lukács-Shuk -alumna de Liszt- (1897), *Los Problemas de la música, especialmente al tocar el piano, y sus curas* de Béla Sentesz (1890). Theodor Ritte con *Mi método deportivo para los dedos* (1919). Todos estos métodos se centraban exclusivamente en las manos, con las limitaciones que semejante planteamiento implicaba. Más adelante las exploraciones se extenderían a todo el cuerpo: Sandor Kovacs, György Calman, Jenő Pla, Endre Gróf, Josef Gat<sup>45</sup> en los que atiende también a los movimientos de brazos. Desde la pedagogía del violín se dan también interesantes aportes a la preparación de la ejecución instrumental como las del método Bronyin y Dénes.

El médico húngaro Géza Kovacs junto a la también médico y pianista Zsuzsa Pasztor desarrolló un método -conocido como el Método Kovacs- de ejercicios para preparar y acompañar el aprendizaje de la ejecución instrumental. Es un programa pedagógico que recoge y lleva a un nivel científico algunos de los aspectos que, tras largos años de estudio y exploración, desarrollaron Kovacs y Pasztor:

---

<sup>45</sup> Jozsef Gát (1913-1967) Pianista y pedagogo húngaro, alumno de Bartók, y seguidor de los planteamientos de Otto Ortmann cuyas publicaciones *Con sus Ejercicios para manos* (1940) y *The Technique of Piano Playing* (1954), que incluyen una completa guía de ejercicios para adquirir elasticidad y fuerza muscular, gozan de gran aceptación.

- Estimulación de los sentidos y reflejos naturales de los niños a través de actividades lúdicas y variadas que despiertan interés y amor por el movimiento.
- La aplicación de patrones de movimiento usados en la vida cotidiana, mediante su perfeccionamiento a movimientos cada vez más eficientes y precisos
- Uso de principios como el de la “transferencia” mediante el cual un movimiento aprendido por un grupo muscular o mano es imitado por otro.
- Aplicación de la “reducción” de patrones de movimientos amplios -como el rebote de una pelota con la mano, o el batir de piernas en movimientos típicos de la natación- a movimientos especializados como los usados en el *staccato* o los trinos.
- Fortalecimiento de los músculos grandes -torax, caderas, piernas- que ayudan en la ejecución de alto nivel, como también del equilibrio y los reflejos.
- Desarrollo y control de la capacidad pulmonar y respiratoria, y de la coordinación general.
- Desarrollo armónico de la motricidad gruesa y fina, adquisición de resistencia sin sobrecarga de diferentes grupos musculares.

Son muchos los pianistas y pedagogos que han aportado de manera significativa al desarrollo teórico y práctico de la enseñanza del piano -aunque no podamos extendernos en la exposición detallada de su legado- en cuyas obras nos hemos apoyado. Mencionaremos al menos sus nombres: Louis Kentner, Alfredo Casella, Andor Foldes, Blanche Selva, Josef y Rosina Lhevinne, Samuil Feinberg, Konstantin Igumnov, Jacob Zak, Charles Rosen, Joan Last, Boris Berman, Marisa Pérez, Marina Ferreira.

### 3.18. Aportaciones desde la Psicología y la Pedagogía

El desarrollo de la psicología y de la pedagogía ha contribuido significativamente a la comprensión de los procesos de creación y re-creación musicales como también a los planteamientos de enseñanza en este campo. Por una parte, las aptitudes artísticas y su desarrollo han suscitado el interés investigativo de muchos científicos de estos campos y el desarrollo de las diversas teorías ha influido a la enseñanza de la música. Por otra parte, hay un desarrollo de una pedagogía que desde la música misma ha generado un proceso de renovación conceptual de las diversas especialidades musicales.

Mencionaremos -haciendo hincapié solo en los aspectos que consideramos más pertinentes para nuestro trabajo- entre los primeros a:

**Jean Piaget** (1896-1980). Psicólogo, biólogo y epistemólogo cuyo aporte a la comprensión del desarrollo cognitivo infantil y especialmente su *Teoría Constructivista del Aprendizaje* ha sido decisiva para la pedagogía moderna. Sostiene en ella que los principios de la lógica comienzan a instalarse desde etapas muy tempranas incluso antes de la adquisición del lenguaje, generándose a través de la actividad sensorial y motriz del niño en interacción con su entorno, especialmente con el medio sociocultural. Determina las diversas etapas del desarrollo cognitivo en el niño, desde el nacimiento hasta alcanzar el pensamiento adulto que Piaget llamó “estadio de las operaciones formales” donde la persona es capaz de trascender el pensamiento concreto.

**Lev Vygotsky** (1896-1934). Psicólogo ruso, fundador de la Psicología Histórico-cultural, uno de los exponentes de la psicología del desarrollo y precursor de la Neuropsicología. Censurada por el estalinismo, sólo algunas de sus investigaciones y libros son conocidos, permaneciendo una buena parte inédita. Uno de los más importantes conceptos que definió es el conocido como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual se enmarca dentro de su

teoría general del aprendizaje como camino hacia el desarrollo. La ZDP se refiere al espacio que queda entre las habilidades que ya posee el niño y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto u otra persona con mayor experiencia.

Siguiendo la concepción Vygotskiana de que la enseñanza debe jalonar el desarrollo orientándose no en el ayer ni el presente, sino en el futuro del potencial intelectual del alumno, Kauzova (2001) señala la necesidad de encontrar un nivel de actividades didácticas que signifique un reto para él, pero que a la vez no se separe demasiado de sus posibilidades actuales. Además, es necesario tener presente que -especialmente en las primeras etapas educativas- es mucho más importante la formación de capacidades o aptitudes así como la asimilación de las herramientas cognoscitivas que permiten el desarrollo del intelecto, que el aprendizaje de elementos o conocimientos concretos.

Vygotsky define el desarrollo como la interiorización de instrumentos culturales como el lenguaje, el cual nos es inicialmente transferido por el grupo humano en el cual nacemos, y que -a través de la interacción social- también nos transmite otros productos culturales, como puede ser el arte, la música. Este acervo se apropia de manera gradual mediante un proceso de internalización -de especial importancia, para entender el desarrollo de las funciones psicológicas superiores- conformado a partir de las interrelaciones sociales y en general de la mediación cultural.

La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de sucesos evolutivos y de apropiación de la cultura que van orientando la conducta individual y comunitaria. Este proceso es dialéctico, se inicia en la sociedad y retorna a ella, pero en un nivel superior. La internalización de las actividades socialmente originadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, lo que distingue la psicología animal de la humana. En esta dinámica de

operaciones, la cultura se va apropiando de los sujetos mismos, revolucionando y reorganizando continuamente su actividad psicológica.

**Serguei Rubinstein** (1889-1960) y **Aleksei Leontiev** (1903-1979), siguiendo el camino allanado por Vygotsky, elaboran la llamada *Teoría de la Actividad* que contempla el desarrollo de todas las actividades humanas como resultado de la interacción social y que el talento de las personas era principalmente determinado por influencias externas, como por ejemplo, la educación.

En las antípodas de esta posición encontramos a **Boris Teplov** (1896-1965), otro psicólogo ruso que estudió los problemas de las diferencias innatas del individuo y sus capacidades como el talento musical. Fue fundador de la escuela de *Psicología diferencial*.

Estas teorías y planteamientos encuentran aplicaciones en los campos de la acción humana, entre ellas la educación, y más concretamente las pedagogías artísticas. Entre ellas:

- **Kauzova A.**, con importantes trabajos sobre la comprensión científica especificidad de las capacidades musicales -el “oído musical” desde su vertientes melódico, armónico, tímbrico y polifónico- y su desarrollo teórico y metodológico. En ellos se analiza, de una manera general,
- **Krasovskaya E.**, con aportes en el campo del ritmo musical y la comprensión de la estructura formal de la obra musical

**Giacomo Rizzolatti** (Kiev, 1937). Médico especializado en Neurobiología, estudió la organización funcional del sistema nervioso central y su papel en la percepción, así como las relaciones entre atención y el sistema motor. En 1996 junto a Leonardo Fogassi y Vittorio Gallese descubre las “neuronas espejo”-uno de los más importantes descubrimientos de la neurociencia- en la Universidad de Parma, en Italia. Estas son las neuronas que se activan

cuando un animal o persona ejecuta una acción y cuando observa esa misma acción al ser ejecutada por otro individuo, especialmente un congénere. Las neuronas del individuo imitan la acción de otro, de modo que el observador mismo realiza la acción del observado, de allí su nombre de "espejo". Las neuronas espejo transforman la información visual en conocimiento de la intención de las acciones de los demás. La segunda función propuesta es la imitación, aprender a realizar una acción mediante la observación de otros. Fueron observadas en primer lugar en primates, pero luego se encontraron en humanos y en algunas aves.

Las neuronas espejo están relacionadas con objetivos específicos. Se activan en todo animal o persona tanto al realizar una acción como al observar esa misma acción, algo que indica un proceso de empatía, asimilación y aprendizaje sobre nuestro entorno. Además, no responden a gestos sin sentido o a sonidos al azar, están diseñadas para responder a acciones con objetivos claros. Otra peculiaridad de estas células es que no solo permiten reflejar aquello que percibimos en el entorno a nivel motor, sino también a nivel emocional. Estas neuronas están conectadas al sistema límbico, relacionado con la regulación de las emociones, la memoria y la atención. Por eso, en el aprendizaje de las conductas y las respuestas emocionales se requiere de la observación y la imitación de las reacciones de quienes nos rodean, pues éstas acaban configurando nuestra propia experiencia. Estas características son evidentes en los procesos de enseñanza aprendizaje de la música, especialmente de la ejecución instrumental, en los que resulta imprescindible la imitación y la observación de la respuesta emocional propia y de los pares ante los fenómenos musicales.

**Edwin E. Gordon** (1927-2015). Músico, pedagogo, investigador en el campo de la Psicología de la música, es autor de *Music Learning Theory* o Teoría del Aprendizaje Musical. A través de extensas investigaciones, ha hecho importantes aportaciones al estudio

de las aptitudes musicales, la escucha interior de la música o “*audiation*”, así como del desarrollo musical en bebés y niños de temprana edad. Apoyándose en las teorías precedentes sobre el aprendizaje, equipara el desarrollo musical con la apropiación de la lengua materna, ya que según demuestra, la música es sólo otro tipo de lenguaje. De esta forma, así como los niños que no tienen la oportunidad de escuchar suficientemente la lengua hablada no estarán preparados para hablar, si no damos al niño la posibilidad de desarrollar su propio potencial de aptitudes musicales -sea cual fuere su nivel- este decrecerá inmediatamente. Gordon (2002) afirma que los niños

que no han escuchado suficiente música como para reconocer la tónica, no han experimentado la expresión como para llevar adelante una frase musical, han escuchado música en la que hay solamente dos o tres cambios de acordes, por lo tanto, la preparación para comprender una canción de Gershwin, que tiene cambios de acordes complejos se vuelve difícil para ellos”.

### 3.19. Aportaciones desde la Etnomusicología

El hecho de abordar el análisis de un corpus musical que ya forma parte de la historia de una nación, nos sumerge en el horizonte de interacción de varios planos: el histórico, el geográfico, el social y el musical, entre otros. La interacción de estas dimensiones se refleja en la percepción de la música misma, de la manera como nos relacionamos con ella, le otorgamos un rol y un valor como oyentes, intérpretes, pedagogos... En otras palabras, si aspiramos a una comprensión profunda de nuestro objeto de estudio, lo deberemos tratar como un producto cultural inmerso en un entramado de dimensiones y relaciones complejas. Ante esta tarea hemos recurrido a la luz que aportan disciplinas como la Etnomusicología, que a su vez beben de fuentes tan diversas como la historiografía y la filosofía. Citaremos algunos de los autores más recientes que nos han servido de apoyo en este proceso.

**Leo Treitler** (1931). Este musicólogo e investigador alemán, autor de estudios sobre música medieval y renacentista y otros trabajos donde reflexiona sobre el acto de interpretar la música del pasado, lo que técnicamente sucede siempre que no se realice una improvisación. Más que ofrecernos respuestas fáciles a asuntos complejos, nos brinda nuevas perspectivas que enriquecen un análisis de tipo hermenéutico, que es de suyo prácticamente inagotable.

Partiendo del hecho de que la música escrita nos brinda una base “objetiva” para el análisis, nos tenemos que abrir a la realidad de que cada vez que ésta se recrea en la interpretación, ya es algo más porque tanto el intérprete como los oyentes influyen con sus percepciones particulares, cargadas de raíces y ramas de significación.

Treitler (2002) plantea el problema de la atemporalidad de la música, de si su esencia trasciende o no, su propio contexto histórico y estético, en virtud de las circunstancias antes descritas. Desde esta perspectiva cuestiona no solo el hecho artístico en sí, sino también la interpretación de los que reflexionamos sobre él:



Quienes escribimos sobre historia de la música hemos creído, sin duda, que nuestros textos eran transparentes a sus objetos, pero, de hecho, nuestros textos se han impregnado de la tinta del lecho por el que fluye la corriente de nuestra tradición, la del lenguaje, los conceptos y los valores de nuestra tradición erudita. (p. 18)

Otros etnomusicólogos como Mark Slobin o Timothy Rice han contribuido al análisis contemporáneo sobre la dialéctica de los diferentes planos que influyen en la vivencia y la apreciación de la música. Contemplan distintos marcos en los que se inscriben los hechos artísticos y que pueden influir en la experiencia musical de los sujetos inmersos en él. Podemos analizar, entre otros marcos, desde: la dimensión temporal, la localización geográfica y los espacios que involucren -el individual, el local, el regional, el nacional, el global- dando paso a una diversidad que desplaza la homogeneidad de percepciones e interpretaciones.

#### 4. Estado de la cuestión

Al analizar la perspectiva pedagógica de la obra pianística de Luis Carlos Figueroa con miras a su aplicación en los proceso de enseñanza-aprendizaje del piano en Colombia hemos de apoyarnos en el trabajo de musicólogos, investigadores y pedagogos que nos han precedido. Hemos de tener cuenta no solo los trabajos de investigación que abordan de manera directa o exclusiva la obra de este compositor, sino también aquellos que estudian las raíces de su creación, su entorno musical y el contexto pedagógico, artístico y cultural en que se enmarcan. Haremos por tanto un recuento de los aportes de los investigadores que han explorado estos temas y que nos han servido de punto de partida para nuestro estudio o hemos aprovechado como precedente en la metodología de investigación y análisis.

La *Historia de la Música en Colombia* (1945), de José Ignacio Perdomo Escobar (1899-1970)<sup>46</sup> ha sido durante mucho tiempo un punto de referencia obligatorio de casi todos los que de alguna manera han tratado sobre el desarrollo de la música en Colombia. Aunque con las limitaciones históricas propias de su tiempo -su primera publicación data de 1938, posteriormente reeditado en 1945 como 69 volumen de la Biblioteca de Cultura Colombia y su última reedición es de 1963 como parte de la Biblioteca de Historia Nacional-, este libro es el primero en plantearse la ambiciosa tarea de narrar la evolución de la música en el territorio nacional desde los tiempos prehispánicos hasta mediados de siglo XX, abarcando tanto la música erudita como la tradicional. Además de la profusa documentación que nos presenta,

---

<sup>46</sup> José Ignacio Perdomo Escobar (1911-1980), fue un abogado, estudioso de la música e investigador de gran trascendencia en la historia de Colombia. El “Padre Perdomo” como le gustaba que le llamaran -aunque llegara a ser prelado- desempeñó altos cargos en ámbitos eclesiásticos, como profesor universitario de Derecho, como encargado de estudiar, rescatar y divulgar una importante parte de la historia de la música -tanto sacra como folclórica- colombiana, aunque su polifacética actividad le llevara a temas tan variados como la legislación aeronáutica, historia de la organización de la Iglesia en épocas pasadas. Sin embargo, su legado más conocido lo conforman tres obras: *La Ópera en Colombia* (1979), *El archivo musical de la catedral de Bogotá* (1976) y *La Historia de la música en Colombia* (1980) -que ha alcanzado 5 ediciones- a las que se añaden la valiosa colección de setenta y cuatro instrumentos musicales autóctonos y antiguos donada al Banco de la República.

con interesantes datos e ilustraciones sobre los instrumentos autóctonos y los de origen europeo, fabricados en el país, describe los principales sucesos de la vida musical de Colombia sin entrar en análisis de los mismos. Nos ofrece sin embargo, una interesante perspectiva de la percepción del panorama musical local, desde los criterios de un testigo de primera línea de comienzos y mediados del siglo XX. Podemos distinguir en esta obra los siguientes ejes temáticos:

- Reseñas de los compositores más importantes del país, desde tiempos de la colonia hasta principios del siglo XX. Luis Carlos Figueroa no figura en este libro porque fue justamente a partir de mediados de ese siglo cuando comenzó a ser conocido en el escenario musical colombiano. Aparecen en cambio, personajes que han sido de gran influencia para él y para los demás compositores de su generación, como es el caso de Antonio María Valencia.
- Una muestra de los aires folclóricos y populares más conocidos hasta entonces pasando por géneros instrumentales, vocales y dancísticos.
- Una “organología” colombiana que incluye ilustraciones de los instrumentos usados por los primitivos pobladores del país, por los grupos de música tradicional y folclórica, así como instrumentos clásicos de fabricación criolla.

A Carlos Barreiro Ortiz (1944-2013), investigador, comentarista, crítico musical gestor cultural y productor discográfico, debemos el análisis de la obra de un buen número de los compositores colombianos del siglo XX incluidos en este trabajo. La quijotesca labor -con apenas apoyo institucional- de Barreiro impulsó la difusión de la música que con dificultad se abría paso en la escena nacional y a nivel internacional. Entre sus escritos más importantes encontramos: *A propósito de Jacqueline Nova* (1983), *En torno al barroco. Obras de Fabio González Zuleta* (1986), *Roberto Pineda Duque* (1988). Además de la organización de

conciertos -muchos de ellos estreno absoluto- produjo por su propia iniciativa y presupuesto cuatro compact disc con música de compositores colombianos, en el último de los cuales fueron incluidas obras de Luis Carlos Figueroa.

Aunque Ellie Anne Duque -una de las figuras más influyentes en la musicología actual colombiana- solo se ocupa de la obra de Luis Carlos Figueroa de manera breve en su texto *La música en Colombia en los siglos XIX y XX* (1995), su análisis musical, estructural e histórico, es piedra angular para la comprensión del lugar de los compositores colombianos de los últimos tiempos en el contexto latinoamericano y mundial. En ese libro, Duque divide esta época en tres grandes segmentos para el análisis de la historia musical:

- La música en el siglo XIX, en la que se revisan las primeras asociaciones musicales, el surgimiento de la Academia Nacional de Música que marcan un hito en el desarrollo cultural del país.
- El Nacionalismo musical en la primera mitad del siglo XX, donde se exponen los principales representantes de esta tendencia estilística, las variadas y a veces contradictorias formas en que se manifestó.
- La música colombiana en la segunda mitad del siglo XX, que presenta el impacto del impresionismo, atonalismo, neoclasicismo, serialismo, la música electrónica y la búsqueda de nuevos caminos de los creadores nacionales.

Duque es también autora de varias publicaciones en las que aborda en profundidad el desarrollo de la composición erudita nacional, como: *La música sinfónica en Colombia en el siglo XIX* (1965), *José de Cascante, transcripciones* (1973), *La cuestión tonal en el siglo XX*, *Aspectos de la cultura del siglo XX* (1985), *Guillermo Uribe Holguín y sus 300 trozos en el sentimiento popular* (1980), *Guillermo Uribe Holguín. Músico.* (1986), *Jesús Pinzón Urrea* (1986), *Paradigma de lo nacional en la música* (1984), Es así mismo co-realizadora de la

página informativa *Compositores Colombianos* de la Biblioteca Virtual del Banco de la República, de cuyas fuentes hemos bebido. Duque va mucho más allá del recuento o la descripción de la obra de los diferentes autores, abordando de lleno el análisis del estilo, el lenguaje y la influencia que se distinguen en las obras de los compositores colombianos. La obra de Luis Carlos Figueroa es asimilada por Duque como adherente a las tendencias neoclásicas y nacionalistas del siglo XX, pero sin abordar los matices que éstas toman en las obras del autor. Sin embargo, la reflexión profunda de la evolución y de los caminos de la creación musical de los dos últimos siglos en Colombia, constituye un aporte sumamente valioso a nuestro estudio.

Martha Lucía Barriga Monroy, en su *Historia de la educación musical en Bogotá 1880-1920. Un palimpsesto indescifrable* (2011), hace una investigación documental muy valiosa sobre los inicios de la formación musical institucionalizada en Colombia. Barriga indaga sobre aspectos tanto académicos -la dirección de los centros, los profesores, los programas, los criterios de admisión, la titulación- hasta otros administrativos no menos interesantes por la incidencia que tienen en el desarrollo de los anteriores -financiación, entorno socio-económico del alumnado-. A través de la revisión del desarrollo que tuvo este tipo de educación en la capital, nos formamos una idea -ya que en otros lugares apenas se han conservado documentos escritos sobre los primeros pasos de la academia artística- de lo que sucedía en el resto del país, de la orientación estética, musical y pedagógica que han tenido las escuelas de música, conservatorios y los currículos de piano. Este último aspecto es de especial interés para nuestra investigación porque nos brinda un contexto histórico del repertorio pedagógico empleado en ese tiempo, y que ha influido en la formación artística y académica inicial de Luis Carlos Figueroa y de casi todos los músicos de su generación.

En esta misma línea de interés, pero desde la perspectiva actual, aborda Catalina Roldán Quintero la educación musical en la capital de Colombia. En su tesis doctoral (2007) *La*

*formación del pianista en cuatro programas superiores universitarios de música en Bogotá,* se revisan aspectos tan importantes como los programas de formación, la influencia de las grandes escuelas pianísticas en ellos a través de la tradición de que son portadores los docentes, la percepción de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del piano desde la perspectiva de los estudiantes, la identidad cultural nacional y un análisis de todo este sistema educativo musical en comparación con los pares internacionales. La investigación está basada en entrevistas a los principales actores de los procesos académicos, cuyos resultados fueron contrastados con el marco histórico del desarrollo de la educación musical en el país.

Roldán resalta las deficiencias de planteamiento en ciertas áreas teóricas y su insuficiente coordinación y aplicación al repertorio de piano y que explica la dificultad que encuentran los estudiantes para realizar una interpretación histórica y estilísticamente correcta de las obras que trabajan. También es problemática la falta de criterios metodológicos y estilísticos unificados por parte de los profesores, lo que refleja la gran diversidad de formas de pensamiento musical que coexisten de manera prácticamente inconexa en las instituciones. Esta circunstancia afecta a los estudiantes en la medida en que no existen pautas académicas generales, ampliamente compartidas. Los criterios de evaluación -por poner un solo ejemplo de los aspectos en los que esta situación tiene incidencia- dependen con demasiada frecuencia del criterio que cada profesor aplique.

Según se revela en esta investigación, los profesores de piano en Colombia han estudiado en su gran mayoría en Europa o Norteamérica por lo cual son representantes de diferentes escuelas pianísticas europeas y en mayor o menor medida, al ejercer la docencia en el país, intentan aplicar las metodologías en las cuales se formaron. Existe, no obstante una percepción general entre estudiantes y profesores de que -por mucho que sean probadamente eficientes- estos métodos no deberían aplicarse sin adaptación, porque son producto de un entorno cultural ajeno. De alguna manera se actúa en contraposición de lo que los inspiró, ya

que gran parte de estos sistemas utilizan melodías populares de sus propios países, para facilitar un aprendizaje más natural, un aprendizaje significativo. Si se aplican en otro contexto cultural, el efecto es contrario. La autora propone utilizar solo algunas herramientas como el entrenamiento técnico y tomar los elementos de nuestra identidad nacional y latinoamericana, para acercarnos a la consolidación de una “escuela” propia, basada en nuestra idiosincrasia.

El estudio constata además, la existencia de una preocupación por contribuir a la formación de esa identidad local dentro del plan curricular de los diferentes programas examinados, la cual se manifiesta en la inclusión de algunas asignaturas relacionadas con este tema. Según la investigadora, resulta problemático establecer cuál es nuestra identidad, si se tiene en cuenta que somos producto de una mezcla cultural y que la herencia musical que pudiera considerarse verdaderamente autóctona y servir de base para esta educación, no está escrita o solo se conoce alguna parte de ella. Se plantea entonces la cuestión de cuál debería ser el sustrato sobre el cual consolidar esta deseada identidad si es que, además, puede hablarse de ella en singular.

La búsqueda de un sendero común de la pedagogía musical colombiana, debe ir lógicamente de la mano de las corrientes creativas, la composición y demás movimientos culturales que le den un sustento. Desafortunadamente -denuncia la autora- dificultan la consolidación de una escuela propia, factores como: la falta de unidad de criterios académico-musicales, el hermetismo de los diferentes programas académicos, débil investigación sobre la situación de los procesos educativos, un gran desconocimiento del repertorio pianístico latinoamericano y colombiano con su consecuente desvaloración e infrautilización.

También se suman problemas, como la falta de ediciones de calidad -en el caso de que existan- de obras colombianas para piano, o que éstas son muy difíciles de conseguir. Aunque la mayoría de los profesores entrevistados por Roldán suelen incluir algo del

repertorio de compositores colombianos y latinoamericanos en los programas de estudio, generalmente se recurre a un reducido círculo de obras y autores. Además de la dificultad de difusión de la producción pianística nacional -según los resultados de esta investigación- existen algunos supuestos muy generalizados que contribuyen a su escasa implementación en los programas. Se piensa, por ejemplo, que este repertorio tiene varias limitaciones que se manifiestan en la cantidad y calidad de las obras, que los compositores generalmente no tienen una formación pianística de alto nivel que les permita emplear los recursos adecuados al escribir para piano. Se tiene también la opinión de que la escuela de composición colombiana no es sólida y que en la producción de los compositores, solo descuellan algunas obras aisladas. Además, que la mayoría de las obras colombianas para piano no son accesibles para el nivel de los niños y principiantes, o no aportan los elementos necesarios al desarrollo técnico y musical de los estudiantes. En el caso de los compositores actuales, se piensa que escriben muy poco para piano puesto que se dedican más a la experimentación con medios electrónicos y electroacústicos u obras para conjuntos de cámara diversos, aunque habría que matizar que en algún momento esta percepción coincidía con la realidad.

Roldán concluye que el fortalecimiento de la identidad nacional dentro de la educación musical pianística en Colombia, así como la valoración de un repertorio nacional, permitiría a los estudiantes identificarse más fácilmente con su propia cultura, a la vez que se convertiría en una motivación para los jóvenes compositores para la creación de nuevas obras. El trabajo de recopilación, selección y edición del repertorio pianístico colombiano contribuiría sustancialmente en este sentido. La innovación en la educación en lugar del seguimiento de patrones tecnológicos foráneos, así como un cambio en la concepción de las políticas culturales que influyen en la formación musical serán también, según la autora, factores fundamentales en el camino hacia el crecimiento y el desarrollo de expresiones artísticas colombianas.



En *El piano de la música de salón. Un estudio de caso en Guadalarade Buga 1890--1930*, (2010), María Victoria Casas Figueroa, recrea el ambiente musical de la región donde nació Luis Carlos Figueroa -el Valle del Cauca- entre finales del siglo XIX y principios del XX tomando como fuente básica de información una colección de partituras empastadas entre las cuales se incluyen algunas obras manuscritas, copiadas directamente por una intérprete del piano de Buga, municipio localizado en el corazón de esta zona y que jugó un importante papel en el desarrollo musical de la región. Esta publicación es el resultado de una investigación que hace uso de registros orales y escritos, los cuales permiten no sólo la recuperación de memoria, sino también visibilizar la evolución histórica de los gustos y las prácticas musicales en el periodo referido.

El salón se identifica en este estudio como un lugar privado, doméstico, en el cual se cultivó la música como actividad de recreación y socialización. El fenómeno que se presenta en principio en los salones europeos llega a América Hispana, estableciendo ciertas características particulares en los diferentes lugares. Es evidente que la música de salón se relaciona directamente con las intérpretes del piano, un fenómeno social, teniendo en cuenta que quiénes interpretaban el piano en las ciudades hispanoamericanas de finales del siglo XIX, eran en buena medida mujeres. El salón era el espacio social en el que se desplegaban convenciones sociales, el modelo de educación propio de la época, y no tenía necesariamente relación con la profesión musical. En estas prácticas el piano era el objeto central de una actividad musical, que terminó por recibir un valor más allá de lo musical, convirtiéndose en un símbolo para la élite local, un símbolo de estatus, de educación y de cultura, en el marco del cual lo europeo era el ideal cultural a emular.

Este es el entorno musical y cultural en que nace y se educa Luis Carlos Figueroa, las piezas que oía y que dejan huella especialmente en sus obras de juventud. En este estudio podemos apreciar el repertorio que gozaba de mayor popularidad en este entorno: la música

de concierto europea decimonónica, con especial acento en las danzas -cracoviana, polonesa, escocesa, vals, mazurca, polca, chotis y habanera-, reducciones para piano de fragmentos de óperas y piezas como preludios, nocturnos, hojas de álbum y otras piezas de carácter. En cuanto a la música colombiana, la investigadora encuentra algunos vales criollos, marchas y pasillos, en las que se observa la paulatina adaptación de los patrones musicales europeos a los aires locales, en ritmos y estilos que reflejan rasgos de una sociedad mestiza.

En *La estética en la composición erudita: un acercamiento a la comprensión de la estética musical colombiana en el siglo XX*- Pilar Jovanna Holguin Tovar (2008) presenta un análisis panorámico y reflexivo de algunas características del desarrollo de la educación musical en Latinoamérica, específicamente a nivel de la formación superior y centrándose en el caso concreto de Colombia. Se constatan una vez más el hecho de que la educación desde los tiempos de la colonia se ha implementado tomando modelos foráneos que poco o nada interpretan la realidad cultural de la gente de este territorio a nivel histórico, político y social. Uno de los méritos de este estudio es que pone el foco sobre los problemas estéticos que presenta la composición musical erudita, que poco o nada se había planteado en el ámbito académico del país. El trabajo de investigación se basó en el análisis estético de tres obras desde la perspectiva de tres componentes que intervienen en el acto creativo musical: el compositor, la composición y el contexto en que fue creada la obra. Se aplicó a cada obra un modelo de análisis estético utilizando un método hermenéutico. Esto es, que se llegó a una comprensión de cada obra mediante un proceso de reconstrucción psicológica, de reconstrucción estética y conceptual de la intención original del autor y del medio que lo rodeó o en el que se enmarcó la composición. De esta forma, se involucró al tradicional análisis musical que descifra la forma, lenguaje y estilo compositivo en conjunción con categorías o cuestiones propias de una producción filosófica en un tiempo determinado

La autora propone como vía de encuentro con “el propio destino” el camino de la interculturalidad, una opción en la comprensión de la realidad cultural para los países latinoamericanos. Se parte del hecho histórico de que, en Colombia, los planteamientos educativos musicales de las universidades son tomados de conservatorios norteamericanos o europeos. Sin embargo, el análisis lleva a preguntarse si estos modelos de educación musical que se manejan en las instituciones de formación superior y los currículos que poco proponen acerca del estudio de las músicas indígenas, étnicas o negras, responden a las necesidades de desarrollo de un país con grupos poblacionales de estas características. Hay que tener presente, que las fuentes de estas culturas existen y se encuentran muchas veces al alcance de la academia, pero solamente han sido observadas desde la perspectiva histórica o etnomusicológica, de manera aislada del quehacer educativo.

En este trabajo se evidencia que, dentro de las políticas culturales que existen en el país, se reconoce la existencia en Colombia de la pluriétnicidad y la pluriculturalidad, y contempla la cultura como fundamento de la nacionalidad. El Informe del Sistema Nacional de Cultura -por ejemplo- reconoce la importancia de la música erudita, tanto como la de las músicas tradicionales, étnicas y urbanas. Sin embargo, hace falta aún mucho para que la sociedad, y su sistema educativo se apropien realmente de las manifestaciones culturales en su diversidad, aceptando y valorando la dinámica de desarrollo de cada una. Es muy oportuno recordar que en la actualidad hay 24 universidades del país que ofrecen formación especializada en áreas que directa o indirectamente, a través de sus egresados, influirán en la audiencia y demanda de estas músicas.

A partir del análisis de la composición en Colombia, Holguín Tovar plantea muchos cuestionamientos de carácter sociológico, pedagógico, musicológico y filosófico. Uno de ellos es la formación de los compositores que evidentemente se realiza en las instituciones con las características académicas ya expuestas. Ella presenta como apremiante la necesidad

de ocuparse del tipo de formación que reciben los compositores, pues son ellos quienes a través de sus creaciones están llamados a construir los productos culturales nacionales. Si la universidad -ya que es aquí donde se forman la mayoría de los compositores- no incluye las temáticas que reflejan esta “otra realidad cultural”, ¿cómo se espera que los compositores interpreten los contextos musicales que presenta el país y creen a partir de ellos? Si bien, en algunas instituciones de educación superior se han abierto espacios para el fomento de la diversidad musical del país, estos esfuerzos quedan aún en la periferia del currículo, como actividades complementarias u optativas.

En resumen, este estudio arroja luz sobre lo excluyente que puede resultar la formación de los compositores y los músicos en general en Colombia y sobre todo hacia la perspectiva de renovación de la música, en su creación, interpretación y proyección. Se presentan algunas proposiciones para el diálogo intercultural que permitirán entrar en la reflexión por la enseñanza musical universitaria tales como:

- Aceptar las diversas formas de pensamiento y expresión musical en la educación superior.
- Abrir espacios de formación de todo tipo de músicos que representan las distintas manifestaciones culturales.
- Posibilitar la interacción entre la técnica occidental y tradición musical de las comunidades locales.
- Reconocer en los grupos culturales que no pertenecen al “primer mundo” como una fuente de diversidad y de desarrollo cultural alternativo.

Pensar en una educación intercultural en la música profesional introduce nuevos modelos de formación para diferentes contextos culturales y regionales, para llegar a un escenario que acepte el mutuo aprendizaje y se abra un proceso de transformación por interacción social. Es

abrirse a nuevos campos de expresividad, diferentes parámetros de belleza y nuevas concepciones de la música que interpreten el pensamiento de las comunidades para mostrarlos al mundo.

Como quiera que uno de los objetivos de nuestro trabajo es el enriquecimiento del repertorio pedagógico empleado en la enseñanza aprendizaje del piano, especialmente con piezas del entorno colombiano, hemos tenido en cuenta las investigaciones más relevantes en este campo. Entre ellas, encontramos el trabajo de Angélica Toro Zuluaga *Nuevas piezas Colombianas para la iniciación al piano* (2015). Forma parte de la tesis presentada por la autora en el marco de los estudios de Máster en Pedagogía del piano de la Universidad EAFIT. Surge, según ella relata, como una propuesta ante la falta de repertorio de compositores colombianos dirigido a las etapas de iniciación del piano, detectada en su experiencia, primero como estudiante y posteriormente como docente de piano. En concordancia con este propósito, el estudio se divide en tres partes:

- En primer lugar se da un breve recorrido por los antecedentes del repertorio para la iniciación al piano y de la educación musical en general en Colombia, desde los tiempos de la colonia hasta nuestros días -describiendo el surgimiento de las sociedades filarmónicas y demás asociaciones que dieron lugar a la creación de las instituciones de la formación musical institucionalizada- con especial atención al desarrollo que tuvo en Antioquia, la región de la autora.
- Seguidamente, se hace un recuento de la literatura pianística consolidada en la iniciación de la enseñanza del piano, desde el período barroco con la figura central de Johann Sebastian Bach, en su valioso aporte pedagógico representado en obras como el *Álbum de Ana Magdalena*, los *Pequeños preludios y fugas* y sus ciclos de *Invenciones a dos y tres voces*. Repasa figuras de gran presencia en el repertorio pedagógico como del

siglo XVIII y XIX como Muzio Clementi y Friedrich Kuhlau con sus *Sonatinas*, las pequeñas *Sonatas* de Franz Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart con sus *Sonatinas*, las *Variaciones* (WoO 64, 70 y 77) de Ludwig van Beethoven y sus *Danzas* (WoO 8, 13, 14, 15, 16, 23, 83, 86), los métodos de Hanon y Czerny, el *Álbum para la juventud*, op. 68 de Robert Schumann. En el siglo XX destaca de manera especial el *Mikrokosmos* (publicado por primera vez en 1940) de Béla Bartók.

- En el ámbito Latinoamericano, destaca la colección del compositor suizo Ernst Widmer el *Kosmos Latinoamericano* (1985), que tomando como modelo el *Mikrokosmos* de Bartók recopila composiciones originales e improvisaciones, lecturas y ejercicios, melodías populares y ritmos de *Latinoamérica*. Se trata de una colección de 146 piezas organizadas en cuatro volúmenes desde el nivel temprano elemental hasta el avanzado, entre las que se incluyen piezas que usan efectos de percusión, y las más diversas técnicas compositivas. Otras obras para piano con fines pedagógicos mencionadas son el *Cuaderno de apuntes juveniles* del mexicano Manuel De Elías y las transcripciones para cuatro manos de las *Danzas cubanas* de Ignacio Cervantes. En cuanto a la música colombiana, la autora referencia el libro *De negros y blancos en blancas y negras* (1996) del compositor Jesús Alberto Rey Mariño, que contiene piezas que abarcan los cinco niveles de dificultad clasificados en este artículo. Se encuentran, además, las *Diez piezas progresivas para chicos avisados* (1960), del compositor Mario Gómez Vignes, y el *Manual didáctico de música colombiana* (1989), de la pianista Ruth Marulanda Salazar. También hay piezas que pueden ser tocadas en las primeras etapas de estudio del piano, de compositores como Luis Carlos Figueroa Sierra y Mauricio Lozano Riveros. Como estudios de técnica pianística, cabe resaltar los métodos del compositor colombiano Lácides Romero Meza (2001).

Toro Zuluaga reflexiona sobre la poca inclusión de músicas de Colombia y Latinoamérica en el repertorio estándar para piano, señalando que se debe en parte, al desconocimiento del mismo, la escasez de fuentes bibliográficas y a su difícil acceso, lo cual no ocurre tan a menudo con el tradicional repertorio europeo y norteamericano. Otra causa es la reducida cantidad de repertorio apto para los niveles más elementales del aprendizaje del instrumento en comparación con los avanzados, para los cuales se encuentra mayor disponibilidad de obras.

La finalidad principal del proyecto es la publicación de un libro con obras colombianas nuevas para la iniciación en el piano. Uno de sus aspectos cruciales es la definición de las características que deben tener las piezas que en él se incluyan. El primer aspecto es la definición de los niveles de enseñanza, para lo cual ha elegido como modelo al popular en Norteamérica *The pianist's guide to standard teaching* [La guía del pianista para la enseñanza reglada] de Jane Magrath (1995), que categoriza el repertorio para piano en diez niveles. En este trabajo, sin embargo, la autora toma solo cinco niveles de dificultad, tomando como referencia reconocidas obras del repertorio de iniciación norteamericano y europeo. La intención es facilitar su aplicación pedagógica a los docentes de piano y, así mismo, la comprensión y aceptación por parte de los estudiantes que se inician en el instrumento.

Con este propósito fueron encomendadas a compositores (profesores) del Departamento de Música de la Universidad EAFIT, la creación de piezas, que debían cumplir unas pautas pedagógicas y unos objetivos concretos para el desarrollo técnico y musical de los estudiantes, de forma que éstas pudieran ser categorizadas e implementadas en estos cinco niveles. El trabajo incluye también el análisis pedagógico de las piezas seleccionadas de cada nivel y las sugerencias para la aplicación de la metodología. El artículo que da cuenta de este trabajo investigativo se presenta como un adelanto del producto final, en el cual se incluyen fragmentos de algunas de las obras, la totalidad de las cuales se incluirá en el libro.

En la metodología de trabajo de nuestro estudio hemos consultado también numerosos proyectos de investigación que, al abordar el tema de las obras de un compositor para su aplicación pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano, revestían para nosotros un interés especial. Entre ellos mencionaremos dos tesis doctorales, casualmente ambas presentadas en la misma institución -la Universidad Estatal de Luisiana- porque su modelo de análisis y trabajo resulta especialmente claro, sintético y aplicable en la práctica docente.

El primero de ellos es *Selección de piezas para piano solo de nivel intermedio de Enrique Granados: Un análisis pedagógico*, de Harumi Kurihara (2005). En este trabajo se brinda un panorama de la obra del compositor -acompañado de una síntesis biográfica-, en el marco de la literatura pianística española del siglo XIX. De este conjunto general se señalan algunas piezas del nivel que centra la atención de la tesis, las cuales son objeto de un análisis pedagógico. Los aspectos que contempla dicho análisis son: contexto de la obra en la composición, el nivel que se le asigna, la estructura formal, los principales requerimientos técnicos y musicales, y por último, sugerencias para el trabajo pedagógico-pianístico. Kurihara llega a la conclusión de que estas piezas constituyen una excelente oportunidad no solo para desarrollar habilidades técnicas y musicales o para preparar al estudiante para abordar otras obras más complejas del mismo compositor o de otros autores españoles. Pero uno de los aspectos señalados por la autora que consideramos más valiosos es que los aprendizajes derivados de algunas de las características específicas de estas piezas, pueden extrapolarse a la ejecución o estudio de un repertorio en un contexto completamente distinto, así como también, estimular de manera especial la imaginación y la búsqueda de efectos tímbricos especiales.

*Un Análisis Pedagógico de algunos números seleccionados de los Preludios, Op. 38 Dmitri Kablevsky* de Sayaka Kanno, (2008), tesis doctoral presentada también en la



Universidad Estatal de Luisiana, presenta características similares a la tesis anterior, aunque ésta versa sobre un compositor del siglo XX. En el primer capítulo se presenta junto con la biografía del compositor, una reflexión sobre el papel de Kabalevsky como pedagogo, autor de numerosos tratados sobre educación musical y presidente por muchos años de la ISME<sup>47</sup>, además de su pensamiento filosófico-pedagógico dentro del momento y el sistema político e histórico en que vivió y realizó su labor. En el siguiente capítulo se presentan: la obra de Kabalevsky, en general, y, en particular, las piezas que son objeto del estudio. Las piezas seleccionadas forman parte de una colección que, aunque de gran valor artístico y didáctico, es poco interpretada tanto en la escena profesional como en las aulas de estudio. Se analizan así mismo las posibles causas de tal situación, tomando en consideración que se trata de uno de los compositores más populares y prolijos para el piano del siglo XX.

En el tercer capítulo se realiza el análisis pedagógico de cada uno de los preludios escogidos con un formato similar al utilizado en la tesis vista anteriormente. El apartado siguiente está dedicado a las conclusiones, en las cuales Kanno resalta los beneficios que reporta para el proceso de formación pianística el estudio de estas piezas, ya que sirven como preparación a otras obras del siglo XX, por lo general de mayor complejidad.

Retornando a los investigadores colombianos, nos encontramos con el grupo investigativo INTERDIS<sup>48</sup>, que hace un aporte singular al análisis de la vida y obra de Luis

---

<sup>47</sup> International Society for Musical Education, (Sociedad Internacional de Educación Musical), ISME, fue creada en el año 1953 en Bruselas, en el marco de la primera Conferencia Internacional de Educación Musical convocada por la UNESCO, para establecer el papel y el lugar que debía ocupar la Música en la educación de los jóvenes y adultos. Desde esa fecha, auspiciada por dicha institución a través del Consejo Internacional de la Música (CIM) con el objetivo principal de promover, impulsar y defender la educación musical y la educación en general a través de la música en todo el mundo, avalando la importancia que ella tiene en la formación integral del individuo y apoyando las tendencias renovadoras que contribuyan al futuro de esta educación. En la dirección de esta organización Kabalevsky sucedió a Zoltán Kodaly.

<sup>48</sup> INTERDIS, toma su nombra de la palabra Interdisciplinariedad, ya que en este grupo colaboran una matemática -Galina Likosova-, un ingeniero electrónico -Hernán Restrepo-, un médico -Luís Carlos Rodríguez-, una historiadora -Alejandra Isaza- y la artista plástica Ana Claudia Múnera.

Carlos Figueroa en su documental *Tres Colores del Tiempo* (2009). Este grupo reivindica el valor de las investigaciones que realizan desde hace casi una década sobre compositores colombianos, y cuyos resultados se plasman a través de medios audiovisuales. A través de ellos conocemos el trasiego de los creadores nacionales por diferentes países y ambientes, las influencias a las que han estado expuestos y cómo las circunstancias particulares en que se han desenvuelto sus vidas han impactado y condicionado su creación<sup>49</sup>. Aunque en algunos sectores ortodoxos del ámbito académico colombiano, su estilo de trabajo ha generado cuestionamientos por no encajar en las metodologías estandarizadas, su labor ha seguido de manera ininterrumpida, generando conocimiento y difusión del patrimonio artístico nacional.

A propósito de esta polémica Peter Burke (2001) se cuestiona la viabilidad de la historia sin la ayuda gráfica, si sería posible para los estudiosos de la cultura entender otras épocas sin el apoyo de las imágenes. Este autor pone de relieve que las imágenes no son reflejos objetivos de un tiempo y un espacio, sino que parten del contexto social que las produjo, y es misión del investigador interpretarlas integrándolas con la realidad analizada.

Gracias al trabajo de campo de este grupo, se han podido rescatar algunas obras que se hallaban perdidas para el conocimiento general. Los resultados de esta labor quedan plasmados principalmente en documentales, algunos de los cuales han merecido premios nacionales e internacionales. Este grupo ha publicado entre otros: *Claroscuro (tragedia de un gran músico)* (2011), sobre Antonio María Valencia; *Es la música una claridad inefable* (2002), sobre el poeta y compositor Hans Federico Neumann; *Viajero de mí mismo* (2001), sobre Adolfo Mejía; *Blas: el hombre y su leyenda* (2008), sobre Blas Emilio Atehortúa; *Recuerdos de un músico ciego* (2007), sobre Gonzalo Vidal; y *Vivir en la música* (2013), sobre Rodolfo Pérez González-. Para el futuro, según manifiestan en sus informes, planifican

---

<sup>49</sup> El 24 de septiembre de 2008, el grupo Interdís publicó el manifiesto “Las estéticas de la realidad”, en el que expresaba una de sus posiciones constantes en el trabajo de documentar la música colombiana en el medio audiovisual.

otros proyectos sobre Guillermo Espinosa Grau, Jaime León, Lucas Estrada y Luis Carlos Escobar.

El grupo INTERDIS trabajó, para el documental de Luis Carlos Figueroa, durante ocho años, a partir de 2001, ya que una de las características de este tipo de trabajo es la dilatación en el tiempo, que les permite no solo adelantar diversos proyectos simultáneamente, sino también enriquecer la búsqueda de información aprovechando los datos que aparecen en la elaboración de otras investigaciones y también documentar la evolución de los personajes estudiados. El maestro Figueroa fue el primer compositor vivo abordado por el grupo, lo cual estimuló la exploración, lo que más adelante denominarían “estéticas de realidad” y que se puede enmarcar en la metodología de tipo etnográfico<sup>50</sup>. Este enfoque intentaba romper las barreras entre entrevistado y entrevistador, las normas de la gramática audiovisual, de las estéticas visuales y sonoras, para dar paso a una simbiosis entre el personaje y la cámara.

La metáfora del título del documental *-Tres colores del tiempo-* quiere representar esta increíble historia de recuperación y de vida enmarcada en su música, sobrecogedora y melancólica. Con este proyecto, el grupo realizó una labor con múltiples implicaciones. En primer lugar investigó la vida y la obra de este gran compositor, semi-olvidado por el ambiente musical colombiano, dando a conocer al gran público muchas de sus obras poco conocidas, incluyendo la interpretación del autor de sus propias piezas. En segundo lugar, ha colaborado con la familia del compositor en la tarea de la preservación y clasificación de su archivo musical personal y -factor de inapreciable mérito- con su interés y atención, coadyuvó en la salida de la larga y profunda etapa de depresión y aislamiento en que se hallaba el compositor. Todos estos elementos resultan de gran interés para la comprensión

---

<sup>50</sup>Versión periodística del texto “*Siete compositores colombianos. Elementos metodológicos y estéticos de la investigación audiovisual*” de Galina Likosova, Hernán Humberto Restrepo y Luis Carlos Rodríguez. Grupo de investigación Interdís. [Recuperado de www.propiedadpublica.com.co](http://www.propiedadpublica.com.co)

holística de la obra de Luis Carlos Figueroa, porque aportan una perspectiva que resuelve algunos interrogantes, por ejemplo, el por qué de la concentración de los períodos creativos en algunos años y las respectivas pausas en la producción musical entre éstos.

Uno de los acercamientos más interesantes a la estética de Luis Carlos Figueroa lo aporta Mónica María Tobo Mendivieso (2007) en su ponencia presentada en el Congreso Internacional de Piano *Picto-Arte* que tuvo lugar en Argentina: *La obra para piano de Luis Carlos Figueroa y Mario Gómez-Vignes. Dos compositores, dos lenguajes, un instrumento* (2010). En ella se ofrece una aproximación a la obra para piano de los dos compositores, a partir de recolección de gran parte de sus obras para piano, la revisión de fuentes bibliográficas y entrevistas a los compositores señalando los elementos comunes, así como sus principales diferencias en estilo, lenguaje y características técnicas de su ejecución. Se analiza la creación de estos dos compositores desde una perspectiva histórica, dentro de las tendencias musicales que tuvieron lugar en Colombia durante el siglo XX. La autora les ubica dentro de las tendencias nacionalista y neoclásica, percibiéndose influencias del impresionismo y el romanticismo. Señala también que los dos compositores se mantienen dentro de un lenguaje tonal, si bien en algunas de sus composiciones -en particular en las de Mario Gómez-Vignes- se pueden apreciar influjos del dodecafonismo o de la música electrónica, así como incursiones en el atonalismo.

Tobo toma algunas obras de cada compositor proponiendo consideraciones generales sobre su estructura, estilo y explorando de una manera breve, las dificultades pianísticas a las que se enfrenta el intérprete al abordarlas. En la primera sección, tras ubicar la producción pianística de Luis Carlos Figueroa y Mario Gómez Vignes dentro de las tendencias musicales que tuvieron lugar en Colombia durante el siglo XX, se establece una contextualización histórica de la obra de cada uno de estos autores. Posteriormente, se

brindan consideraciones generales sobre algunas de sus obras más representativas para piano, estableciendo puntos comunes y algunas diferencias entre la producción pianística de los dos compositores.

De Luis Carlos Figueroa se analizan *Nocturno n° 1*, *Suite Breve*, *Ritmo caribe*, *Colombianas* y *Policromía*. Sobre esta obra, Tobo señala que quizás es donde se percibe un lenguaje más moderno dentro de su obra para piano. La idea de representar varios colores está dada en esta obra fundamentalmente por el uso de la bitonalidad a lo largo de toda la pieza.

Sobre la *Suite Breve* se constata la influencia de Debussy, que se aprecia en la atmósfera creada en el segundo movimiento, con notas graves sostenidas en la mano izquierda y el uso constante de quintas paralelas en el discurso de la mano derecha. Así mismo encuentra reminiscencias tímbricas y rítmicas debussyanas en el *moto perpetuo* del tercer movimiento.

En la obra *Ritmo Caribe* la autora resalta las constantes síncopas, que son uno de los principales elementos caracterizadores de las músicas del caribe colombiano. Destaca además que en Colombia el movimiento nacionalista comienza a lo largo del siglo XX a evocar ya no sólo las prácticas musicales del interior del país como pasillos y bambucos, sino también aquellas de la región costera, con un importante aporte de las comunidades afro-descendientes.

Como conclusión de su análisis comparativo de la obra para piano de Mario Gómez-Vignes y Luis Carlos Figueroa, Tobo Mendivieso enumera algunas características que les son comunes:

- Un paralelismo evidente en el período de tiempo en el que se ubican dentro de la producción de los dos compositores, pues la gran mayoría de su obra pianística fue compuesta entre 1947 y 1982. Una fuerte influencia de las corrientes neoclásicas que

tuvieron gran acogida desde su llegada a Latinoamérica a comienzos del siglo XX, y que se hace evidente en los títulos mismos de las obras: *Toccata*, *Suite*, *Capricho*, *Nocturno*, *Berceuse*, entre otros.

- La influencia de la música impresionista, que se refleja en el manejo armónico y de los recursos pianísticos en obras como la *Toccata* de Mario Gómez-Vignes o el *Lento* y el *Vivace* de la *Suite Breve* en tres movimientos y la *Toccata* de Luis Carlos Figueroa.

- La predilección por las pequeñas formas, que se revela como una constante dentro de la producción colombiana para piano en el siglo XX y que tiene gran arraigo desde las generaciones anteriores, por lo cual son muy escasas las obras de gran formato para este instrumento en el país. En el caso específico de Mario Gómez-Vignes, él mismo califica sus únicas dos Sonatas como “ejercicios de composición sin ningún valor estético” (Tobo, 2007).

- Los dos compositores han desarrollado gran parte de su actividad musical en la ciudad de Cali. Durante la segunda mitad del siglo XX no se puede afirmar que en Colombia existan escuelas o movimientos que incluyan a varios compositores, sino que más bien existen creadores aislados, sin continuadores evidentes. Sin embargo, en Cali ocurre una situación un poco diferente al resto del país, pues continuando con el legado del pianista y compositor Antonio María Valencia (1902-1952) -uno de los líderes artísticos indudables de su tiempo- surgen figuras como Jerónimo Velasco (1885-1963) Santiago Velasco Llanos (1915-1996) y posteriormente, Luis Carlos Figueroa y Mario Gómez-Vignes.

De otro lado, la investigadora señala como una de las principales diferencias entre la obra para piano de Mario Gómez-Vignes y la de Luis Carlos Figueroa, el carácter nacionalista de varias de las obras de éste último, como se puede apreciar en los títulos de

algunas de ellas: *Colombianas n° 1 al 6*, *Ritmo Caribe* y la evidente alusión a rasgos propios de la música colombiana que se encuentra presente en su *Concierto para piano y orquesta*. Por el contrario, en la obra de Mario Gómez-Vignes la alusión a ritmos nacionales colombianos sólo está presente en el *Pasillo* y en la *Paráfrasis sobre un tema de Pedro Morales Pino*. En ninguna de sus obras para piano está presente tampoco la alusión a ritmos tradicionales de Chile, su tierra natal.

A nivel general, y como uno de los aportes de este interesante estudio, la autora destaca el hecho de que la formación de los intérpretes en Colombia, durante mucho tiempo, ha estado desconectada de la realidad musical nacional, afirmando que si se realizara una investigación sobre el número de obras de música erudita colombiana que se interpreta en las salas de conciertos del país, los resultados arrojarían seguramente que la cantidad es en realidad muy pequeña. Esta reflexión le lleva a recomendar la inclusión de estas temáticas en los programas de educación musical colombianos.

El único trabajo -del que tengamos evidencia- que centra su atención exclusivamente sobre nuestro objeto de estudio desde la perspectiva pedagógica es el de Miyer Garvin Goenaga (2011) *Guía Metodológica para la enseñanza de algunas piezas para piano de Luis Carlos Figueroa*. Este estudio es la tesis de culminación de estudios de Máster en Pedagogía del piano que el autor cursó en la Universidad Nacional de Colombia. El objetivo es analizar el componente pedagógico en algunas de las obras para piano del compositor para abrir la oportunidad de la utilización de éstas en la enseñanza de este instrumento. El autor define como objetivos específicos: clasificar las piezas para piano seleccionadas de acuerdo a su grado de dificultad en los niveles iniciación, medio y avanzado; identificar los elementos técnicos, interpretativos e instrumentales presentes en las obras objeto de análisis y

determinar las diferentes influencias y tendencias compositivas e interpretativas del compositor.

Para la realización de este trabajo Garvin (2011) seleccionó algunas piezas de la obra para piano solo de Luis Carlos Figueroa, procediendo luego a una clasificación en tres niveles: iniciación, medio, y avanzado. Estas categorías tienen para el autor el objeto de orientar al pedagogo en la enseñanza de las obras. Las piezas escogidas para analizar son: *Recreaciones, Colombianas y Suite Breve*.

El siguiente paso de su estudio ha sido la observación y consulta con diversos autores, para determinar las diversas influencias o tendencias compositivas e interpretativas que tuvo el compositor en la realización de las obras que, según el autor del trabajo, le permite concretar el siguiente paso que consiste en clarificar los conceptos interpretativos necesarios en la ejecución de las piezas.

Se incluye en el estudio una sinopsis biográfica del compositor así como también, dentro del marco conceptual, una breve explicación de las categorías y aspectos que se utilizan en el trabajo. De este modo se enumeran definiciones de conceptos que luego serán utilizados en el análisis como: armonía, forma, articulación, fraseo, melodía, textura y tonalidad.

El análisis pedagógico que ofrece Garvin de las obras seleccionadas es bastante breve, lo cual puede ser una ventaja para llegar de una manera sintética e inmediata al lector, que parecen ser, evidentemente, los profesores de piano. Tal vez -en nuestra opinión- en pos de esta brevedad, algunos conceptos pedagógicos específicos dejan mucho espacio para la discusión. Es debatible, por ejemplo, que se pueda juzgar la dificultad de una pieza sólo por la tonalidad en que está escrita o por su duración, aunque -evidentemente- para un estudiante sea más fácil de leer una pieza en Do mayor que otra con muchos bemoles o sostenidos. Ya que una de las conclusiones que se obtienen del trabajo es que las obras de compositores colombianos -como éstas de Luis Carlos Figueroa- pueden servir de conexión entre el



repertorio elemental y otro de nivel más complejo, tal vez haya sido conveniente ofrecer algunos ejemplos de las obras de compositores más conocidos y utilizados en la práctica pedagógica, entre las cuales serviría de eslabón intermedio.

Entre las interesantes conclusiones a las que llega este estudio queremos señalar el problema del repertorio pedagógico que se utiliza con mayor frecuencia. Se denuncian los vacíos que se generan entre el repertorio académico aplicado a la iniciación, y el de niveles superiores que integran obras de complejidad considerable. Para llegar a dicho catálogo compositivo -según Garvin- no se trabaja con un “puente” de comunicación entre un nivel y el otro, por tanto, el estudiante hace un salto abrupto entre niveles. Se hace entonces necesaria la búsqueda de obras que sirvan de conexión entre niveles para hacer más armónico y progresivo el proceso.

Tanto Catalina Roldán como Miyer Garvin señalan la existencia de un ritmo apresurado o “saltos” en los procesos de formación pianística en Colombia, debido no solo a la estructuración de la formación pianística, sino también a otros factores como las formas en que se ha dado el desarrollo de la educación musical en general.

Otro de los aspectos sobre los que hace hincapié el trabajo de Garvin Goenaga, es que durante los últimos años, aunque en nuestra opinión lo ha sido siempre, el repertorio de compositores colombianos ha sido utilizado muy escasamente en la enseñanza pianística, ya sea porque es considerado como poco exigente o de insuficiente interés frente al repertorio internacional. La minusvaloración, en mayor o menor medida compartida por muchos, de la música local se ve cada día más alejada de la realidad, toda vez que entre las obras de compositores colombianos encontramos piezas de alta calidad y riqueza musical. Nos parece también muy justa la apreciación de que, aun en los casos en los que esta caracterización sea válida, puede llegar a ser discriminatorio e injustificado el hecho de rotular una obra o

conjunto de ellas como de insuficiente exigencia, poco interesante o pobre, sin haber hecho previamente un estudio juicioso acerca de las mismas.

De otro lado, tal como afirma Goenaga, un país se enriquece cuando promueve y difunde sus manifestaciones culturales y, aunque las obras del repertorio universal para piano han formado a muchas generaciones de pianistas, es primordial dar la importancia necesaria a las obras nacionales, porque esto refleja la idiosincrasia propia de cada pueblo y el patrimonio cultural de la nación.

Como hemos podido constatar en la revisión de los avances investigativos sobre el tema de nuestro trabajo, existe un interés por rescatar, revalorizar y difundir las obras de compositores colombianos. Se realizan proyectos de investigación sobre la obra de autores concretos, así como la de ciertos períodos de la historia musical de Colombia en la cual se analiza el desarrollo de estas manifestaciones culturales en el marco de las tendencias mundiales e históricas. Estos estudios brindan una plataforma importante para adelantar monografías posteriores, que profundizan -como es nuestro caso- en algún aspecto o compositor en particular. En el caso concreto de Luis Carlos Figueroa, este compositor ha sido solamente en esta última década objeto de interés para los investigadores, ya que hasta ese momento había obtenido solo un reconocimiento parcial de la importancia de su creación, e incluso este mismo, limitado a un ámbito regional. Sin embargo, las pocas investigaciones dedicadas a su obra, no solamente contribuyen al avance en la difusión de su música, sino que también evidencian el reconocimiento de su valor artístico y la necesidad de hacerla más presente en el ambiente artístico y académico del país.

Un aspecto que vemos reiterado en varios estudios y nos ratifica en la necesidad de nuestro trabajo de investigación, es la dependencia de los modelos foráneos, que desde sus inicios, ha tenido la educación musical en Colombia hasta el momento presente y la conveniencia de generar planteamientos con base en las características particulares del país.

De igual forma, se constata la ausencia casi total de la música colombiana en los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales, por lo cual, los autores de estos proyectos consideran importante su implementación en los mismos.

Varios autores coinciden en la necesidad de investigar más sobre los actuales programas de educación musical, incluida la formación pianística en Colombia, que aunque se halla en evidente expansión, necesita una revisión con base a diagnósticos y recomendaciones académicamente fundados y reflexionados de cara a la realidad y necesidades concretas del país.

## **5. Método y organización de la investigación**

Una vez ubicados y explicados, por una parte, la situación que da origen a la cuestión investigativa, y también los contextos histórico, educativo, normativo y cultural que enmarca nuestro trabajo, así como los precedentes investigativos afines a nuestro estudio, explicaremos ahora el camino que hemos definido para llevarlo a cabo.

En el presente capítulo describiremos las estrategias metodológicas, etapas de trabajo y paradigma investigativo en el que se orienta nuestro estudio y que nos han conducido a las respuestas con que intentamos resolver a las cuestiones planteadas.

### **5.1. Método de la investigación**

Como plantea Rankin (2014), la investigación en educación musical -al igual que los géneros y estilos de la música misma- es muy diversa y resulta difícil dar de ella una definición absoluta y universal que la abarque exclusivamente. La metodología para realizarla debe, consecuentemente, adaptarse a la situación educativa y a la materia que ocupe a profesores y estudiantes en cada caso específico. En nuestro trabajo, la intención de investigar la obra pianística de Luis Carlos Figueroa desde su dimensión didáctica implica moverse en varios planos: históricos, teleológicos, estéticos.

En primer lugar, nos acercamos a ella tanto como músicos ejecutantes -intérpretes y correalizadores de la misma- así como pedagogos -mensajeros o acompañantes en el proceso de encuentro entre esta obra y otro ser humano-. Son dos roles diferentes pero que, en el quehacer de quien dice enseñar la ejecución de un instrumento musical, son sinérgicamente complementarios, se incorporan orgánicamente, según las condiciones concretas de cada experiencia educativa. Somos pedagogos en tanto músicos, y la naturaleza de nuestra relación -percepción, comprensión, creación, expresión- con la música, define en buena medida lo que aportamos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro trabajo de investigación involucra esta doble condición, la cual se utiliza como instrumento de exploración, fuente de información y perspectiva de análisis. Ambas realidades -la de la obra artística y la del proceso educativo que se genera en torno suyo- nos han ido trazando la senda para profundizar en la compleja red de significación que, como ondas circulares que se desprenden de un núcleo y se entrelazan con los producidos por el otro, se vuelven concomitantes, trazando interacciones. Nos interesa conocer en profundidad estas interacciones entre estos dos nodos para el enriquecimiento del proceso de educación musical. Para este fin buscamos estrategias metodológicas que permitan escrutar tanto procesos artísticos como educativos, que son -al fin y al cabo- producto de la experiencia y de la creación humana. Asumimos la subjetividad inherente a ello, no como una desventaja que invalide los resultados del análisis, sino como una fuente de riqueza que busca revalorizar la mirada personal. Tal como afirma Janessick (1994), un trabajo de este tipo debe ser un proceso holístico que busca la comprensión de la situación en su totalidad, teniendo en cuenta las relaciones que se forjan dentro de un sistema social y cultural donde se encuentra inmersa la persona que realiza la investigación, cuya experiencia es también fuente de información y objeto de análisis.

Ante una tarea de esta naturaleza, hemos considerado que podemos adscribir nuestro trabajo en el paradigma interpretativo que, según Latorre, Rincon y Arnal (1996) recoge la riqueza y diversidad de lo subjetivo, de los valores, percepciones y sentimientos que difícilmente se pueden medir o encajar según los procedimientos del positivismo, que tiende más hacia la explicación y demostración basadas en datos cuantificables. Este paradigma comprende en profundidad la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas, estudiando sus creencias, percepciones, motivaciones y otras características no observables directamente ni susceptibles de experimentación. La búsqueda se traduce en ocasiones en el descubrimiento de realidades múltiples, ya que este paradigma hace énfasis

en los significados que generan los participantes en un contexto cultural determinado. Tal como señalan Van Dalen y Meyer (1981) lo que caracteriza y da base a este tipo de indagación, es una búsqueda cuidadosa, flexible y reflexiva, orientada por las preguntas investigativas. Comporta estrategias de trabajo que responden evidentemente a una metodología cualitativa, de larga tradición en la investigación educativa.

Como lo describe Álvarez-Gayou (2003) -al analizar el desarrollo de la investigación cualitativa desde el siglo XX hasta la actualidad- estamos viviendo una etapa en la cual surgen nuevas epistemologías, donde los estudios de narrativas grandiosas son sustituidos por teorías más locales y de menor escala, ajustados a problemas y situaciones específicas. Nuestro proyecto busca, dentro de esta tendencia, profundizar en un tema muy delimitado - como es el de la perspectiva didáctica de las obras para piano de Luis Carlos Figueroa- para extraer conclusiones significativas que contribuyan al avance en el conocimiento pedagógico y su integración en el desarrollo de una comunidad.

De acuerdo con estos planteamientos, el análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo-comprensivo. Fuentes (2002) habla del método hermenéutico ubicándolo en el paradigma interpretativo, fenomenológico, cuya finalidad es vislumbrar e interpretar en el marco de una comprensión mutua y participativa.

Planella (2005) señala a la hermenéutica como una forma de experiencia del mundo y de cómo a través de ella interpretamos lo que nos rodea, nuestras interacciones con otros sujetos y los contenidos que, a través del diálogo, esas otras personas comparten con nosotros. Ella permite interpretar desde nuestros referentes teóricos o conceptuales lo escrito, lo sentido, los fenómenos de nuestro entorno, en nuestra cultura por los otros seres sociales en otro contexto personal, en otro espacio temporal y social. O, como definía Gadamer (2001), es “el arte de explicar y comunicar por nuestro propio esfuerzo de interpretación lo dicho por otros, lo que

hallamos en la tradición, incluyendo los textos no lingüísticos” (p. 152), por ejemplo, las obras artísticas, que caen en su campo de acción.

Los principios de la hermenéutica son aplicables para la interpretación de cualquier texto independientemente del idioma, la cultura y la época del autor, de la obra objeto de interpretación, o del intérprete. Sus procedimientos permiten que los signos descubran sus sentidos reflexionando sobre la posibilidad de pensar y describir un acontecimiento desde una doble perspectiva: no sólo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse a partir de un significado. En su accionar, busca incrementar el entendimiento para mirar culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida sobre una doble perspectiva, la del hecho en sí y la de su interpretación. Es tal vez su versatilidad, la posibilidad de abrir nuevos horizontes de significación, de interpretar y comprender la realidad humana en sus diversas manifestaciones, lo que explica su impacto actual. Son estas características las que, tal vez, inspiran a Vattimo (1991) a afirmar que hoy *“si hubiera un idioma común dentro de la filosofía y de la cultura, éste habría de localizarse en la hermenéutica”*.(p.55)

Una obra de arte, como puede ser una pieza musical, “dice algo” a quien la escucha. Y lo hace, según continúa este filósofo, no de la manera que nos habla un documento histórico le habla a un historiador, sino que el mensaje que entrega es único, personal. De esta manera la obra se actualiza para cada oyente como algo presente, coexistente con él, planteando un acto comunicativo, una tarea para la comprensión del sentido primero, y en el siguiente plano, para la autocomprensión.

Por esto, asumimos la perspectiva de que la música que estudiamos se constituye en un lenguaje con sentido, un vehículo de comunicación entre los seres humanos -músicos y audiencia, profesores y estudiantes-, susceptible de ser comprendido y analizado. La manera como este lenguaje es utilizado y entendido por los individuos depende de los marcos de

significación que afectan tanto al objeto analizado como al sujeto que lo percibe, desde los diferentes roles que puede jugar: ejecutante, oyente, maestro, investigador.

Sin embargo, ya que, como afirmaba Gadamer (2001) en su *Autopresentación*, muchos académicos siguen viendo con sospecha a la hermenéutica como una evasión de la racionalidad metodológica, consideramos oportuno hacer un breve recuento de la tradición de esta antigua y -a juicio de muchos- cada día más necesaria disciplina.

### **5.1.1. La Hermeneútica.**

Durante mucho tiempo se ha asociado el término hermenéutica -que procede del griego *hermeneuein* o *hermeneia*- con el dios griego Hermes, mensajero o intermediario, entre los dioses y los mortales. De aquí que se considerase al *hermeneus* o hermeneuta, como aquel que se dedicara a la traducción, anuncio o explicación de todo lo manifestado en lenguaje extraño o ininteligible. Según relata Gadamer (2001) en el mundo de la antigua Grecia era a la vez una disciplina de carácter cognitivo -en cuanto era una explicación docta, sujeta a normas y a la exigencia de fidelidad al sentido del mensaje original- y también un arte, aun ligada a la esfera sacra, de transmisión de la voluntad divina. Según la visión gadameriana, desde Sócrates y después desde Platón -a través de la retórica y su gran influencia en la estética y la filosofía- podemos encontrar las raíces de la búsqueda de una racionalidad que integre la ciencia y la conciencia comunicativa. Aristóteles, por su parte, nos lega un programa de ciencia “práctica” que permite concebir las ciencias “comprensivas”, demostrando que la razón o el conocimiento práctico -como es la de un arte interpretativo- no se pueden abordar como la ciencia o el conocimiento práctico, sino que hallan su viabilidad en la praxis. Este punto es muy importante para la legitimación de los saberes artísticos frente a la racionalidad metodológica de una ciencia supuestamente objetiva.



En tiempos posteriores, la hermenéutica continuó cumpliendo la labor de interpretar textos antiguos, concretamente de los textos bíblicos, y se aplicó -como continúa hasta nuestros días- aplicándose a la literatura jurídica. Al comienzo de la época moderna se le dio un renovado valor gracias al afán por llegar a nueva comprensión de los textos antiguos - derecho romano, literatura clásica, la Biblia- que había sido distorsionada por la tradición o los dogmas impuestos por las instituciones. Se dio además para ello una motivación adicional: la necesidad de la fundamentación metodológica de una ciencia en auge que la asimila a la esfera de la lógica.

Los representantes más destacados de lo que algunos consideran un giro hacia la universalización realizado por la hermenéutica, fueron: Johan Chladenius (1710- 1759), Georg Friedrich Meier (1718-1777) y, sobre todo, Friedrich Schleiermacher (1768-1834), el precursor romántico de la hermenéutica actual con quién la interpretación viene a identificarse con la comprensión de todo texto cuyo sentido no sea inmediatamente evidente y constituya un problema. En el ámbito de este planteamiento, Schleiermacher ha dejado en herencia, a la hermenéutica posterior, algunos principios que han incidido fuertemente sobre su posterior desarrollo.

En épocas más recientes, Wilhem Dilthey (1833-1911) representa otra piedra angular en la historia de la hermenéutica y uno de los fundadores de la epistemología de las ciencias del espíritu. Según su criterio, todo saber debe analizarse a la luz de la historia, sin esta perspectiva, el conocimiento y el entendimiento sólo pueden ser parciales. Fue el quien, siguiendo a Schleiermacher, introdujo la noción de *círculo hermenéutico* -más tarde desarrollado por Heidegger y otros- en contraste con el raciocinio lógico lineal. Este concepto fundamental significa que, en el ámbito de la comprensión, no se pretende deducir una cosa de otra sino un tránsito circular entre el sujeto que comprende y el objeto comprendido. Es en

la imposibilidad de romper este círculo donde Gadamer ve una auténtica universalidad y la estructura del *ser-en-el-mundo*, esto es, el ser cognoscente de su entorno y de sí mismo.

Martin Heidegger (1889-1976) representa otro giro decisivo de la historia de la hermenéutica, con un proceso concomitante de radicalización de la misma. En Heidegger, el comprender se configura como un modo de ser del ser, cuyo *ser-en-el-mundo* está ligado desde siempre a una comprensión o precomprensión del mundo mismo, en el cual se encuentra inmerso y con el que se relaciona lingüísticamente. Defiende que la hermenéutica ha de interpretar no sólo lo que el lenguaje dice, sino también lo que calla. En otras palabras, introduce nuevos derroteros en la hermenéutica al dejar de considerarla únicamente como un modo de comprensión del espíritu de otras épocas y pensarla como el modo fundamental de situarse el ser humano en el mundo: existir es comprender.

En definitiva, Heidegger abre nuevos horizontes a la hermenéutica al dejar de considerarla únicamente como un modo de comprensión del espíritu de otras épocas y pensarla como el modo fundamental de situarse el ser humano en el mundo, como un modo de conocerlo. En este contexto, el modo de relacionarse humano da lugar a la llamada “hermenéutica de la empatía” para disolver el clásico problema filosófico de la distancia con la comprensión de los otros.

Gadamer (1900- 2002), recoge toda la tradición filosófica de la hermenéutica desde los clásicos hasta el pensamiento contemporáneo, defendiéndola como una herramienta indispensable para la integración de las ciencias y la comunicación. Describe el camino que realizó desde las ciencias humanas -humanidades, letras, o ciencias del espíritu según sea la cultura de la cual partamos-, depurando el método hermenéutico de los sesgos de la metafísica y la degradación de una cosmovisión que deformaban la experiencia de la historia, del arte y de la misma autoconciencia. Pero es particularmente a través de la praxis

metodológica del arte donde Gadamer hace el aporte más importante a la hermenéutica y su aplicación en la ciencia y en la comprensión humana.

En *Verdad y método*, Gadamer (2001) sostenía que tanto la *verdad* como el *método* estaban en desacuerdo el uno con el otro y que la interpretación debía intentar evitar la arbitrariedad y las restricciones surgidas de los hábitos mentales, centrando su mirada en los textos mismos. Criticó, por una parte, el afán de modelar el método de las ciencias humanas al método científico, y por otro, el método tradicional de las ciencias humanas según el cual, para lograr una interpretación correcta de un texto era necesario desentrañar la intención original que manejaba el autor cuando lo escribió. Gadamer creía que el significado de un texto no es reducible a las intenciones del autor, sino que es dependiente del contexto de interpretación que se tome. La labor hermenéutica comienza por la “extrañeza”, lo átopo. Al leer un texto se encuentra algo que no corresponde a lo que son las cosas o a lo que se piensa que son las cosas. Entonces caben dos posturas: el rechazo o la comprensión hermenéutica.

Desde este enfoque, el individuo está inserto y plenamente formado por un contexto histórico, social, cultural y geo-político particular que moldea su conciencia. Esa manera de entender el mundo determina su horizonte, que es por definición, el ámbito de visión que abarca y enmarca todo lo que es visible desde un determinado punto. Dicho horizonte tiene la posibilidad de ser ampliado y la conciencia -a su vez- puede encontrar nuevos horizontes. Entonces, tanto la precomprensión que lleva al sujeto al acto interpretativo se realiza desde la realidad de cada uno, como cada texto se produce de manera diferente y haciendo uso de la historia efectual de ese momento.

En la reinterpretación que hace del círculo hermenéutico, Gadamer evidenciaba también que siempre que nos acercamos a un texto lo hacemos con un cierto proyecto implícito, desde una idea previa de lo allí enunciado. A medida que profundizamos la lectura, este proyecto va variando y se va reformulando según la lectura vaya confirmando o alterando nuestra

precomprensión. La comprensión se verifica en el momento en que el horizonte del intérprete, al relacionarse con el del autor, se ve ampliado y a la vez incorpora al otro, formando un nuevo horizonte.

De esta forma, la interpretación de un texto implica una *fusión de horizontes*, donde el hermeneuta encuentra la ruta por la cual el texto se articula en relación con nuestro propio trasfondo cultural e histórico. El verdadero sentido del texto estaría referido al momento del autor, pero también y en gran medida, a la situación histórica del lector. Este proceso puede prolongarse al infinito, por lo cual, nunca podríamos afirmar que hemos dado la interpretación última y definitiva. El círculo de la comprensión hermenéutica sería - metafóricamente hablando- más que un círculo, un movimiento en espiral.

Una de las aportaciones fundamentales de Gadamer se da en el ámbito de la experiencia estética. En la obra de arte ve una disolución del sujeto perceptor y el objeto, esto es una experiencia capaz de romper la dicotomía sujeto-objeto, lo que rompe con la tradición de las ciencias naturales para las cuales todo motivo de estudio es ya siempre un objeto dispuesto para el estudio por parte de un sujeto o grupo de sujetos. La experiencia estética se lleva a cabo mediante un movimiento de vaivén en el cual transitan en un mismo sentido la obra y el sujeto que la disfruta, vivencia a la que denomina *juego*. Por otra parte, siguiendo la tradición heideggeriana, Gadamer reivindica el valor de verdad inherente a la experiencia estética. En la obra de arte se nos da una suerte de verdad y existe una ganancia cognitiva evidente que determina que la propia experiencia ya ha moldeado nuestro ser y hemos sumado aprendizajes que antes de la experiencia estética singular no estaban presentes.

Paul Ricœur (1913-2005) es tal vez la figura más representativa del pensamiento francés contemporáneo. Para él, la distancia entre el emisor y el receptor no aliena, sino que, al contrario, es positiva y productiva. Elabora su proyecto en los términos de una “hermenéutica del sí” que se desplaza desde el plano de la especulación metafísica al de la praxis. La

actividad interpretativa y creativa se sitúa a medio camino de la prueba, sometida a la construcción lógica, y del sofisma, motivado por el gusto de seducir o la tentación de intimidar. Por un lado, es cercana al proyecto epistemológico moderno, compromete al sujeto con una búsqueda de claves esenciales que desestima el recurso a la ficción. En el otro extremo, sin embargo, prospera precisamente la reivindicación, cercana a la postmodernidad, de la eficacia de la invención para dar cuenta de un yo tocado por la contingencia. Lo que el hermeneuta francés planteará será una “hermenéutica de la distancia”, revalorizando la actualización del texto en la lectura. Adoptó una posición hermenéutica en torno a la interpretación del hermeneuta, y “del ser” (mundo-hombre-autor), “ser” que representa una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera semejante a como lo hace en el lenguaje escrito.

Otros sobresalientes exponentes de la hermenéutica de nuestra época son los italianos Luigi Pareyson (1918-1991), Gianni Vattimo (1936), junto a los franceses Roland Barthes (1915-1980), Michel Foucault (1926-1984) y Jaques Derrida (1930-2004) y el alemán Jürgen Habermas (1929).

### **5.1.2. Categorías/Estructuras de la hermenéutica.**

En la propuesta de la hermenéutica filosófica de Gadamer podemos distinguir algunas categorías fundamentales -que en otros autores son denominadas estructuras- que son de gran utilidad para dar claridad y concreción al análisis. Son las siguientes:

#### **5.1.2.1. Precomprensión.**

Según el análisis de la comprensión de Gadamer, toda interpretación, si pretende producir comprensión, debe haber comprendido ya lo que quiere interpretar, ya que solo podemos comprender algo que ya tenemos pre-comprendido, lo que implica una estructura

circular. Esta precomprensión se encuentra mediada por el lenguaje. De este modo, el lenguaje ha de ser entendido como elemento generador de la intelección. Ya que el mundo es descubierto por el lenguaje.

#### **5.1.2.2. Prejuicios.**

Lejos de la connotación negativa que el uso cotidiano otorga a esta palabra, los prejuicios son la herramienta que nos permite acercarnos a un conocimiento nuevo con alguna posibilidad de comprenderlo. Son el sedimento de nuestra experiencia, de la huella que han dejado experiencias de asignación de significación a otros fenómenos. Es además, la existencia de lo viejo, de lo ya vivido lo que nos permite decir que algo es nuevo o diferente. Según el pensamiento de Gadamer (2001), constituyen y determinan nuestra manera de *ser-en-el-mundo* mucho más incluso que nuestros juicios, señalando que estos primeros no son necesariamente injustificados o erróneos. Son “anticipos de nuestra apertura al mundo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo” (p. 90), los modelos construidos por nuestra experiencia sin los cuales no podríamos asimilar lo nuevo, ni tomarlo como tal.

#### **5.1.2.3. Círculo hermenéutico.**

En términos de la hermenéutica filosófica de Gadamer, es el fluir de significado entre el sujeto que comprende y lo que es comprendido. El círculo hermenéutico es, desde una óptica indudablemente dialéctica, concebido también como un recurso explicativo a través del cual se establece que el todo siempre es más que la suma de sus partes, ya que los elementos sólo resultan comprensibles dentro de todo el contexto. A su vez, también el contexto se explica en función de sus partes y de las relaciones existentes entre las mismas: la palabra dentro de la frase, la frase dentro del capítulo, el capítulo dentro de todo el texto, el texto inscrito en su tiempo, el texto y su respectivo contexto. La estructura circular expresa así mismo la

necesidad permanente de apertura que la intelección debe tener hacia los nuevos sentidos. La comprensión se mueve en una dialéctica entre la precomprensión y la comprensión de la cosa, es un acontecimiento que progresa en forma de espiral, en la medida que un elemento presupone otro y al mismo tiempo hace avanzar el nivel de conocimiento.

#### ***5.1.2.4. Diálogo.***

La hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento. Dicho entender supone inherentemente un proceso triangular que vincula al objeto, el hallar y el comprender. En este sentido, el texto ha de ser asumido -en el proceso de interpretación del discurso- en un permanente devenir, lo que permite homologarlo, desde el pensamiento de Zemelman (1994) con la realidad, ya que desde su perspectiva, ésta para ser captada ha de ser concebida como un proceso inacabado y siempre en proceso de construcción.

Debe haber voluntad de apertura del sujeto cognoscente hacia el objeto o los otros con la intencionalidad de comprender sus palabras. Por otra parte, es el signo bajo el cual una visión del objeto a conocer interactúa con otras formas de comprensión. Esta intencionalidad, puede expresarse de dos formas: la primera de éstas es la presencial hablada, por lo tanto, sincrónica y la segunda es la de lectura reconociendo el distanciamiento con el sujeto que interpretó y que nosotros estamos interpretando, por tanto diacrónica.

#### ***5.1.2.5. Horizonte.***

En términos generales esta categoría hace referencia a la estructura desde la cual el individuo afronta el conocimiento del mundo. Cada contenido es singular pero aprendido en la totalidad de un contexto de sentido, que es producto de experiencias previas vividas en un marco social.

La forma en que se da la intelección está condicionada por el contexto que sustenta al sujeto cognoscente, quien debe interactuar con el horizonte del autor, o el de los demás agentes que perciben el fenómeno. Existe además una distancia entre el tiempo en el que fue escrito el texto y nosotros que hace necesario, en primer lugar, remitirnos a la situación histórica pasada, al entorno en que se creó el texto. En segundo lugar, al intentar comprender, no podemos olvidar nuestro tiempo, ni nuestra propia situación histórica y social, ni el horizonte de significados en el que vivimos, por lo que de una u otra forma, integramos el texto a nuestra época. Integrar estos dos contextos hace posible una *fusión de horizontes* en uno común y más amplio. Por tanto, la comprensión -aunque sea parcial o temporal, dada la potencial infinitud de dicho proceso- se enriquece gracias a esta interacción.

#### **5.1.2.6. Interpretación.**

Tal como la concibe Vattimo (1991), es un elemento fundamental a considerar dentro de los aspectos prácticos del proceso hermenéutico, ya que no es ninguna descripción hecha por un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos (pp. 61-62). Esto equivale al reconocimiento y puesta en valor de la mirada personal de quien interpreta.

#### **5.1.3. Corrientes de la Hermeneútica.**

Siendo múltiples las orientaciones o formas de entender la hermenéutica, tomaremos la clasificación que ha hecho Shaun Gallagher (1999) dividiéndolas en cuatro corrientes:



#### **5.1.3.1. *Hermenéutica conservadora.***

Según este enfoque el texto refleja las intenciones del autor, considerándose verdad la correspondencia entre la idea del intérprete y el significado del texto, en su concepción original. Se cree que por medio de la investigación histórica y lingüística el intérprete puede superar sus propios sesgos y comprender el texto de acuerdo a los valores del momento en que se produjo. El círculo hermenéutico es asumido como la comprensión de las partes del texto en función del todo, a nivel de oraciones, párrafos, o en contexto general de la formación y tendencias del autor, así como también de otros escritos de la época. Se admite la posibilidad de diferencias en la interpretación, pero se cree que es factible superarlas con el uso de la racionalidad. Aunque esta concepción tiene su origen en la hermenéutica romántica de Schleiermacher, tiene continuadores contemporáneos como Emilio Betti o E. D. Hirsch.

#### **5.1.3.2. *Hermenéutica dialógica.***

El concepto de verdad se ubica más en la introspección de la lectura y no necesariamente en la correspondencia entre la comprensión del intérprete y las intenciones del autor o su auditorio original. Sostiene que la investigación del contexto histórico o lingüístico ayuda a evitar los sesgos pero nunca puede eliminarlos del todo, por lo cual, los significados siempre están condicionados y no llegan a ser absolutos. El círculo hermenéutico significa para ellos la proyección que el intérprete hace de su precomprensión sobre el texto, que lo reafirma o lo rechaza. Se asume el prejuicio como un elemento productivo del análisis. Una interpretación exitosa conlleva a una fusión de horizontes, pero su productividad se da en la situación hermenéutica-dialógica misma. Pueden darse diferencias en las interpretaciones que no siempre pueden llegar a fusionarse, por lo cual se admite la validez de varias de ellas. Se consideran representantes de esta corriente Martín Heidegger, Hans Georg Gadamer, Paul Ricoeur y Rudolph Bultmann.

#### **5.1.3.3. *Hermenéutica crítica.***

El aporte básico de esta corriente es la opinión de que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas, económicas, por razón de la pertenencia del intérprete a una determinada clase social, raza o género. Jürgen Habermas, su principal expositor, considera que el análisis hermenéutico debe complementarse con la consideración de los condicionantes de contexto antes expuestos, que influyen sobre el juicio del intérprete. Habermas critica la hermenéutica “optimista” gadameriana respecto al diálogo que se establece entre el intérprete, con su correspondiente horizonte hermenéutico, y el pasado histórico de su tradición, suponiendo erróneamente que el encuentro entre los horizontes del presente y del pasado darán siempre como resultado un acuerdo racional respecto al mantenimiento o cambio de los prejuicios del presente que la tradición ha transmitido. Se olvida, según Velasco (2003), que el lenguaje no es sólo un medio de comprensión y comunicación, sino también para la legitimación de relaciones de poder y control social. En este sentido la reflexión hermenéutica necesitaría ser complementada por teorías generales, fundamentadas fuera de todo diálogo, capaces de explicar causalmente y desarticular mecanismos de distorsión sistemática de la comunicación como serían, según Habermas, la teoría psicoanalítica y el materialismo histórico. Estas explicaciones causales proporcionarían una *hermenéutica profunda* que complementa y fundamenta la reflexión hermenéutica.

#### **5.1.3.4. *Hermenéutica radical.***

También llamada por algunos investigadores post-hermenéutica, se basa en la deconstrucción -que en sí ya implica un procedimiento proveniente de la hermenéutica- de los textos pero parte de la duda de la posibilidad de encontrar la verdad en un texto, con la sola mediación de este proceso. En esta corriente podemos encuadrar los trabajos de Harold Scheweizer (1995), Musimibi Kanyoro (1995), Francisco Mercado (1996) y Mike Lloyd

(1997), desarrollados en campos tan diversos como la interpretación bíblica, la medicina o la sociología.

#### **5.1.4. Aplicaciones de la Hermeneútica.**

Emilio Betti (1890-1968) -según anota Grondin (2011)- intenta discernir la estructura de la comprensión, realizando una clasificación de la hermenéutica en su aplicación a muchos campos de la experiencia humana. Parece tener un interés didáctico y de difusión de los diferentes tipos de interpretación, con la intención de evitar el peligro del relativismo, dentro de su concepción filosófica. Betti distingue tres grandes funciones, cada una con un número de aplicaciones específicas.

**Función reconocitiva**, cuyo propósito es estrictamente cognitivo, comprende la interpretación filológica, la histórica y la morfológica, la última de las cuales intenta abarcar las grandes estructuras del espíritu objetivo, los ideales-tipos, siguiendo la terminología de Max Weber.

**Función interpretativa-reproductiva**, donde la comprensión no es un fin en sí mismo, sino un medio con miras a presentar una obra a un público. Engloba la traducción, la interpretación dramática y la musical.

**Función normativa**, cuya intención es aplicar un sentido general a una situación concreta, no abarca más que la interpretación jurídica, la teológica y la psicotípica (como la que se da en la psicología de los caracteres).

Según Betti, es siempre un espíritu el que se entraña en estas objetivaciones. Comprender quiere decir aquí estar en condiciones de reconstruir, reconocer, recrear el espíritu extraño que se ha objetivado en formas portadoras de sentido que interpelan al sujeto de una determinada manera. El acto de comprender se aplica a los sonidos, a los trazados, a los

monumentos... Estas manifestaciones esperan ser comprendidas, a fin de que el sujeto reconstruya, invirtiendo el proceso de producción, el pensamiento creador que las anima. Se trata de representar ante un público o de aplicar lo que ha sido tomado primero espiritualmente. Esta concepción epistemológica y contemplativa del comprender se encuentra en contraposición con la hermenéutica gadameriana que ve en la aplicación el problema central de toda hermenéutica, lo que le permite definir y fundamentar su universalidad. Gadamer indica que la comprensión no es más que una aplicación a nuestra situación de lo que está por comprender. Por tanto, comprender quiere decir encontrar en lo que debe ser comprendido alguna referencia que corresponda o, mejor, que responda a nuestras preguntas. El esfuerzo y el éxito fundamental de las ciencias humanas está en la aplicación. Se trata de hacer presente e interactuante un sentido surgido del pasado, a fin de que pueda iluminar nuestra situación concreta.

### **5.1.5. Niveles y etapas del proceso hermeneútico.**

#### **5.1.5.1. Niveles.**

Gadamer afirmaba que no se puede reducir al seguimiento mecánico de determinados pasos, sino que es más bien un arte, una capacidad que vamos refinando cuando seguimos la huella de otros intérpretes y cuando sometemos nuestra sensibilidad de lectores a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Podemos, sin embargo, construir conceptualmente el análisis hermenéutico concebido en unos niveles que -partiendo de una base empírica se eleva hasta la comprensión profunda- en el proceso de interpretación del texto.

El primer nivel descubre los elementos constitutivos -palabras y oraciones en el caso del lenguaje común; sonidos, sus combinaciones y estructuras en el caso de la música- que van a fundamentar el proceso, van a ser leídos e interpretados como un hecho lingüístico con las

significaciones no aparentes que solo se revelan a un análisis sistemático. En nuestro trabajo este nivel de análisis es el musical, donde tomamos diferentes parámetros que den cuenta de sus rasgos característicos e individuales para el estudio sistemático del canon de obras.

El segundo constituye un nivel de aplicación crítica. Es el que percibe la significación de los discursos e imágenes, dobles sentidos y metáforas, a nivel de la comunicación efectual, que descubre la vida efectiva de los significados. La significación del texto como un acontecimiento del mundo existente, como un fenómeno trascendente al lenguaje mismo. En el caso de nuestro trabajo es su comprensión como recurso pedagógico, plano en el que sus características netamente musicales toman un significado especial.

En el tercer nivel se experimenta el texto desde la vivencia actual, superando el contexto cultural del pasado para interpretar y revivir hoy, la verdad de ayer. Por ello se considera al tercer nivel como el nivel de la vida, de la vida del texto y del intérprete. Para alcanzar una comprensión correcta se trata de aplicar en el presente de nuestra existencia el sentido que hemos alcanzado del texto. Es en el acto de aplicar el sentido de un texto donde se logra confirmar su continuidad en el tiempo, pues al emplear ese sentido a una situación particular para hacerla comprensible, logramos una prueba de la validez de ese sentido, que asegura así su vigencia histórica. Tenemos además, la oportunidad de enriquecer el sentido general del texto, en la medida en que la situación concreta en la que lo aplicamos nos revela algo nuevo y diferente y se lo asociamos al mismo. Es en nuestro caso, el nivel de la aplicación de las piezas escogidas con fines didácticos en la realidad de un entorno educativo concreto lo que valida su significado pedagógico.

En palabras de Cárcamo (2005) en este escenario de vasta complejidad, texto e intérprete deben ser reconocidos como dos horizontes, que incorporan la dimensión de los prejuicios como elemento transversal a toda acción interpretativa. Por ello se asume que el sentido no pertenece en términos puros, sino que más bien existe en un escenario de co-pertenencia.

### **5.1.5.2. Etapas.**

Coincidiendo en algunos aspectos externos con la división en niveles, pero refiriéndose a la distribución de las tareas en el tiempo, Sánchez (2004) señala unas etapas en el proceso de análisis hermenéutico.

**Primera etapa:** Establecimiento de un conjunto de textos, normalmente llamado *canon* que será objeto de trabajo de interpretación. Aquí deberíamos añadir que esta actividad va necesariamente precedida por una labor de reconocimiento del contexto de la obra y de su tradición interpretativa, ya que solo sobre este conocimiento previo se puede realizar una elección motivada de los textos. En el siguiente apartado donde explicamos el diseño de nuestro trabajo, veremos que podemos enmarcar en esta etapa las líneas de acción una y dos, correspondientes a la preparación teórico-práctica del mismo, y a la búsqueda de partituras y otro material pertinente.

**Segunda etapa:** Constituye propiamente el trabajo de interpretación de dichos textos. En nuestro caso ubicamos en esta etapa nuestra tercera línea de trabajo, de análisis pedagógico-musical de las obras seleccionadas.

**Tercera etapa:** Corresponde a la re-interpretación, que implica un proceso dialéctico con las interpretaciones existentes y la subsecuente generación de un conocimiento nuevo sobre el problema dado. Esta etapa toma como base, lógicamente, los resultados de las dos primeras etapas. Nuestras líneas de trabajo cuatro y cinco, en las cuales se realiza una reinterpretación de la significación pedagógica de las piezas musicales desde la perspectiva del contexto educativo musical colombiano.

## **5.2. Aplicación del análisis hermeneúutico al trabajo de investigación**

Hemos juzgado pertinente valernos del conocimiento y la tradición del análisis hermeneútico como guía en nuestro trabajo, porque lo consideramos adecuado para las características principales de nuestro estudio: la naturaleza de su objeto de estudio, los fines que persigue nuestra indagación, los pasos que seguimos para lograrla y, especialmente, el espíritu que orienta la misma.

Nuestro objetivo es desvelar el significado pedagógico en las obras para piano de un compositor contemporáneo cuya etapa de producción creativa tiene lugar mayormente en la segunda mitad del siglo XX, nacido en Colombia y educado en Francia, por lo tanto con tendencias compositivas variopintas. El contexto cultural que rodea la obra presenta muchos contrastes, choques entre pasado y presente, cambios en los gustos, honores y olvidos, en una tierra de profundas contradicciones con raíces en un pasado que se proyectan hasta el momento actual. Todo esto nos plantea un terreno de análisis de muchos planos y puntos de fuga.

Partimos de nuestra precomprensión de las obras de Luis Carlos Figueroa, basada en la interpretación y el trabajo pedagógico con el material musical, donde entran en juego nuestra propia identidad, formación y experiencia como personas, músicos y pedagogos. Estas actividades, que son una fuente abundante de información, se pueden tipificar como la observación participante y no-participante.

En este acercamiento inicial quedan contenidos una serie de prejuicios, que -como hemos anotado previamente- son no solo inevitables, sino que constituyen un elemento necesario de nuestro acercamiento a cualquier fenómeno cognoscible. En su posterior análisis, se ha procurado en lo posible hacer visibles aquellos que afloran, para contrastarlos con los provenientes de otras fuentes y tomarlos como un elemento más para la interpretación.

Acciones como las que describimos conllevan evidentemente una alta carga de condicionamiento personal, como partes que somos de una cultura y de una sociedad determinada. Como anota Treitler (2004, p. 14) “Tan amplia como las acepciones del concepto ‘música’ son las relaciones que a su alrededor se gestan o el tipo de perspectivas sobre las cuales podemos pensar o investigar”. Esta complejidad nos coloca frente a un objeto para cuya interpretación debemos partir de sus atributos internos comprobables a través del análisis del texto musical mismo y de los documentos que amplíen el conocimiento sobre la obra, sin dejar de lado el imperativo de contemplarla como parte de un determinado momento histórico o social, unos planteamientos estéticos, un mapa cultural en el cual de una u otra forma se inscribe.

Una vez delimitado el objetivo central de nuestro trabajo, las preguntas investigativas que orientarán el proceso de indagación y reflexión, comienza el trabajo en las diferentes líneas de acción. Por una parte, partimos del cuerpo general de la obra para piano de este compositor para seleccionar, de acuerdo con nuestros objetivos, aquellas piezas que resultaran más significativas en la búsqueda de la aplicabilidad didáctica de esta música y que constituyen el *canon*. En la sección dedicada al análisis de las obras para piano de Luis Carlos Figueroa se ve reflejado el recorrido que hemos realizado desde la exploración del catálogo general de las piezas, un estudio preliminar de cada una de ellas, para llegar luego a la selección del grupo de piezas que han sido objeto de una exposición pedagógica detallada. Todo esto conforma una primera etapa del proceso de trabajo, según la concepción de Sánchez (2004) anteriormente citada.

Pasamos a continuación al análisis de cada pieza, las características musicales desde un primer contexto de significación que podríamos llamar “gramatical”, haciendo un paralelo con el lenguaje no-musical, y en plano trascendente a éste, las cualidades que pueden generar diferentes implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano. Comprender el



fenómeno artístico presupone describir de manera rigurosa el material propuesto desde sus características externas comprobables. Intervenimos como músicos-intérpretes realizando un análisis musical, pianístico y en el papel de docente para la exploración de las características didácticas de las obras. Se explicitan los criterios de selección empleados, así como también la metodología que se ha seguido para obtener un análisis uniforme que permita comparar las piezas, hasta dónde es posible este ejercicio, tratándose de obras artísticas. Partimos de las características externas y comprobables del texto musical, pero tratando de hacer una lectura profunda del mismo, dirigiéndonos al campo de la interpretación que no puede ser sino personal de cada obra. Recordamos aquí nuevamente a Treitler (2002) sobre el lugar de esta perspectiva de análisis: “La interpretación hermenéutica debe dirigirse hacia los espacios vacíos que deja todo lo que no conocemos de los sentimientos de los autores que inferimos a través de sus obras o de las asociaciones con que respondemos a ellas” (p. 22). Este estudio se puede apreciar en el octavo capítulo de la presente tesis y corresponde a la segunda etapa del trabajo.

Para esta investigación hemos contado con la fortuna de poder consultar con el creador sobre sus obras. Luis Carlos Figueroa durante una entrevista personal, en la que también escuchó la ejecución de algunas de sus piezas, ha esclarecido muchos interrogantes sobre su interpretación, sobre aspectos en los cuales la notación o edición dejaba algunas dudas o espacios para comprensiones divergentes. Ha sido también una ocasión para conocer de manera directa su estilo interpretativo y musical, el contexto artístico, el de los sentimientos o situaciones que rodearon e influyeron en la creación de algunas piezas. Y aunque, a la luz de los hermeneutas contemporáneos como Gadamer, la obra desborda en su existir y su interpretación los de su mismo autor, tal información enriquece indudablemente la percepción del ejecutante.

Conscientes del condicionamiento de que quien trata de analizar una obra artística en realidad está haciendo una re-interpretación, nos acercamos intentando comprenderla en su contexto original y desvelando las limitaciones históricas experienciales de quien interpreta. Encontramos eco en la idea de Echeverría (1997) que sostiene que la tarea metodológica del intérprete no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar caminos de interacción entre su propio horizonte y aquel al cual el texto representa.

Buscamos comprender de manera holística la situación del repertorio propuesto dentro de un contexto cultural que le es propio, pero que soporta diversas influencias, que está inmerso en un marco normativo y educativo lleno de contrastes y retos. Las estrategias que se emplean para recopilar y analizar la información pertinente son diseñadas para llegar a la significación que guarda esta música para los actores del hecho educativo. Los resultados se obtienen a partir de una interacción hermenéutico-dialéctica en tanto el proceso es interpretativo a la vez que persigue una síntesis de los resultados obtenidos

Para brindar un adecuado marco histórico que ponga en evidencia o intente desvelar los orígenes de algunas de las características de la música de Luis Carlos Figueroa se ha hecho necesario brindar un panorama general del desarrollo de la música erudita en Colombia desde la época inmediatamente anterior. De esta sinopsis damos cuenta en el capítulo cuatro dedicado a los antecedentes. Es siguiendo la pista del devenir de las relaciones dialécticas entre tradición e innovación, entre lo que se toma como autóctono y lo asumido como foráneo, como nos acercamos a una mejor comprensión del desarrollo de este *corpus* creativo. Esto es lo que hemos reflejado en el capítulo de antecedentes en los correspondientes epígrafes.

Además de tratar el desarrollo de la composición y ejecución musical, y puesto que el motivo y la perspectiva central de nuestro trabajo es la aplicación de las obras de Luis Carlos Figueroa en la pedagogía del piano, se ha hecho imperativo realizar una sinopsis sobre cómo

se plantea la educación musical actualmente en Colombia. Hemos restringido nuestra búsqueda al marco de la formación que se imparte en instituciones ya sean públicas o privadas reconocidas por el Ministerio de Educación, por considerar que la enseñanza particular -clases privadas- en un territorio tan vasto sería un campo de investigación fuera de nuestro alcance. Este marco de contextualización, es de crucial importancia para esclarecer cual es el lugar de la música colombiana para piano en general -y la obra de Luis Carlos Figueroa en particular- en la educación musical en Colombia, a nivel normativo, institucional y curricular.

Más allá de la descripción general de los programas de formación en ejecución pianística que se ofrecen en las principales ciudades del país -pasando por los planes curriculares y programas de la asignatura correspondiente a esta disciplina- hemos consultado a profesores involucrados en estos procesos sobre su conocimiento y percepción de esta música. Para ello hemos realizado entrevistas en algunas instituciones del país que resultan representativas por su lugar dentro del panorama cultural o su presumible cercanía a la temática tratada, como es la ciudad natal y donde ha desarrollado mayoritariamente su actividad artística y pedagógica Luis Carlos Figueroa. Para el análisis de esta información, más que en una tabulación numérica de datos -lo que nos desviaría de nuestro objetivo principal de investigación, requeriría otra metodología y produciría una investigación de características diferentes que ni deseamos ni nos interesa- hemos intentado realizar una lectura comprensiva de lo que nos manifiestan los entrevistados. Queremos profundizar en la incidencia y la significación que nuestro objeto de estudio puede tener entre la comunidad que sería, hipotéticamente, su primer y más evidente destinatario. Esta realidad -como hemos visto- no siempre coincide exactamente con lo consignado en los programas escritos, lo propuesto en las publicaciones institucionales, o inclusive, lo respondido ante un observador externo. Estas actividades las

podríamos enmarcar en una tercera etapa, donde se reinterpretan los textos a la luz de otros contextos, de otros horizontes.

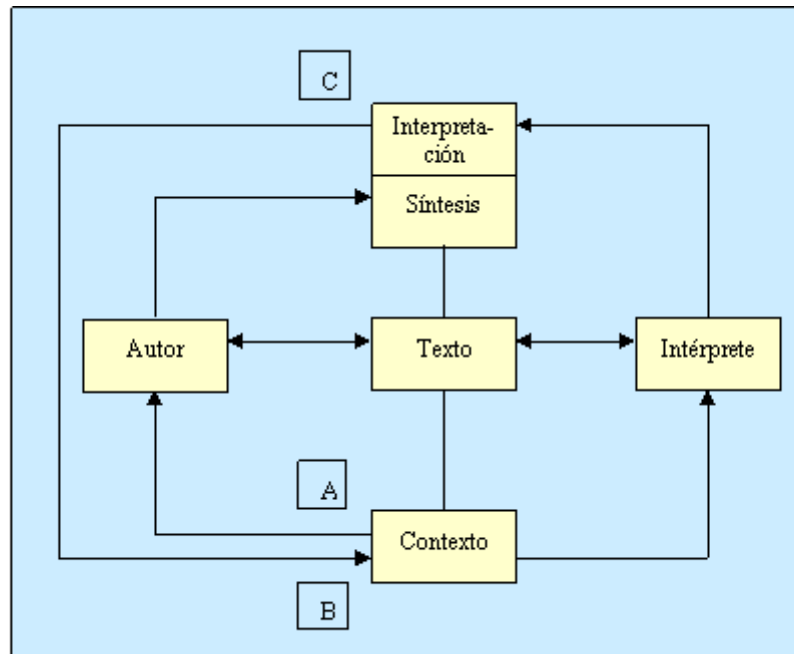
En el capítulo cinco -referido al estado de la cuestión- relacionamos, en primer lugar, algunos de los trabajos que se ha realizado sobre la ejecución pianística desde la perspectiva pedagógica, ya que ello nos ha permitido analizar la metodología empleada, aprovechando sus fortalezas. Hemos pasado luego a revisar aquellos estudios que concretamente hayan centrado su mirada en compositores colombianos, y de manera especial, los que tienen en cuenta el componente pedagógico. Finalmente, hemos encontrado algunos -aunque escasos- trabajos sobre Luis Carlos Figueroa, que han sido un referente para nuestra indagación. Ellos representan no solo una experiencia previa, sino que ofrecen otros horizontes de interpretación para alcanzar un nuevo nivel en el conocimiento, la comprensión y la aplicación de este tema.

La aplicación -punto importante en el proceso hermenéutico- está presente en nuestro trabajo cuando llevamos nuestra interpretación de la perspectiva didáctica de las obras para piano de este compositor. Este -nuestro horizonte- debe fusionarse con el horizonte del contexto educativo concreto al que dirigimos de manera preferencial nuestro trabajo. El panorama general de este último lo hemos sintetizado de la información obtenida tanto de las fuentes documentales institucionales, como de los agentes que dan vida real a este escenario educativo. El capítulo ocho da cuenta de esta fusión de horizontes que toma forma como propuesta curricular y, en el capítulo nueve, como campo que se abre hacia nuevos interrogantes, problemas de investigación, camino hacia nuevos encuentros.

A continuación presentamos un esquema en el que podemos visualizar como ha sido nuestro planteamiento metodológico en lo concerniente al enfoque hermenéutico de nuestro trabajo. Hemos tomado como referencia algunos modelos conceptuales elaborados por otros autores, entre los cuales destacamos el del profesor Manuel Baeza (2002), porque incluye con

claridad las principales fuentes de significación que intervienen en los procesos de análisis hermenéutico.

### Modelo conceptual de análisis hermenéutico de Manuel Baeza



**A:** Hace referencia al contexto del otro.

**B:** Hace referencia al contexto propio.

**C:** Se refiere a que la interpretación debe ser considerada como propuesta que se apoya en la síntesis que se realizó previamente.

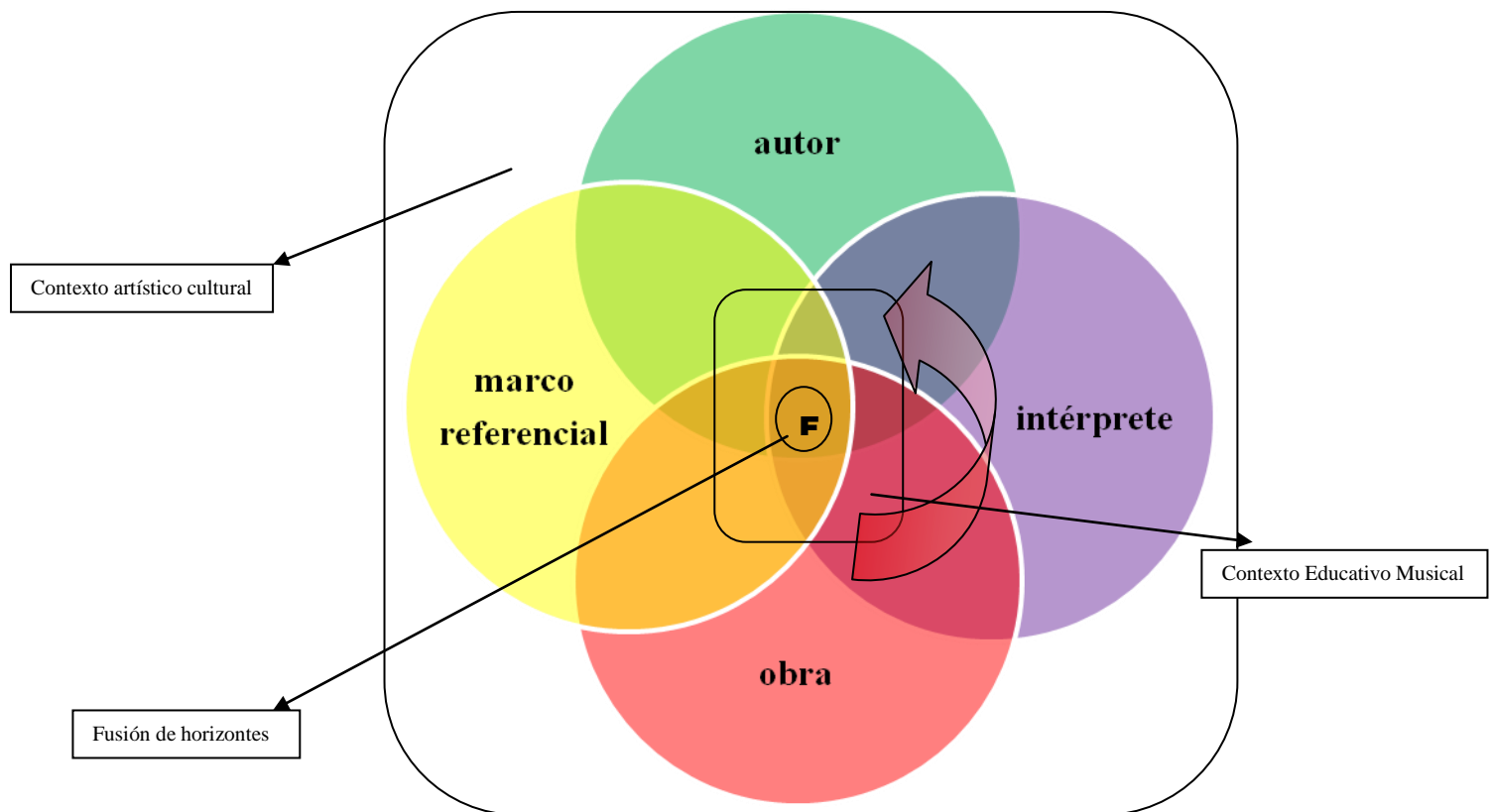
### 5.3. Modelo de análisis hermenéutico propuesto.

Desde la perspectiva de nuestro trabajo concreto consideramos que podemos expresar mejor su espíritu y la metodología a través de un diagrama de Venn. Este tipo de esquema permite visualizar mejor los distintos aspectos de la realidad que tomamos como unidades conceptuales en nuestro análisis y las múltiples interacciones que se dan entre ellos.

Presentamos a continuación el esquema que hemos elaborado para representar la manera cómo interactúan los diferentes contextos en nuestro planteamiento metodológico y conceptual. Los círculos representan las diferentes dimensiones que conforman el panorama

general del proyecto y las áreas de intercepción de dichos círculos representan los puntos de interacción, influencia o dominio común entre ellas.

### Modelo de análisis propuesto



En cuanto a la secuencia del proceso de nuestro trabajo, podríamos representar un punto de inicio, que seguramente se ubicaría en el encuentro del intérprete y la obra. Este accionar - representado por la flecha- se mueve dentro del contexto educativo, va buscando unos referentes que aporten información, conocimiento y una comprensión del sentido. De esta forma se ve un movimiento hacia el horizonte del autor, de allí a la esfera de la teoría pedagógica y establecer un flujo, que en la práctica sigue diversas direcciones simultáneas. Resultaría muy difícil, sin embargo, ofrecer un flujograma medianamente claro, que diera cuenta de los movimientos que las acciones, búsquedas y apoyos epistemológicos ha

efectuado nuestra ruta de trabajo, ya que dichas operaciones son numerosas, y muchas veces simultáneas.

El modelo que proponemos para nuestro análisis contempla las siguientes dimensiones:

**Texto.** Comprende el canon de obras seleccionado para el análisis. Es el objeto de estudio en este trabajo, punto desde el cual se analiza el lugar de estas piezas en la creación del autor, respecto al marco referencial de la praxis metodológica de la enseñanza-aprendizaje del piano, en el contexto de la educación musical colombiana y del entorno cultural más próximo, desde la perspectiva de quién realiza la interpretación.

**Autor.** Se refiere no solo a la persona como creador del Texto, sino al horizonte de interpretación de sus propias obras, como compositor, ejecutante y como pedagogo. Desde la perspectiva de su formación como músico, se aprecian las diversas influencias que han podido actuar en ella -lo que se vincula al marco referencial, pues este incluye las diferentes escuelas pianísticas-. En él se manifiestan de manera evidente el contexto pedagógico y cultural, dada su dilatada trayectoria en ambos campos de la vida nacional.

**Marco Referencial.** Bajo esta categoría comprendemos los tratados y libros sobre la técnica y pedagogía del piano que nos sirve de teoría de referencia para iluminar tanto los procesos de interpretación artística como los de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos de la ejecución pianística que tratamos se apoyan en los conceptos sustentados por músicos, teóricos y pedagogos de gran influencia en la praxis de la educación pianística, y que han liderado la formación y desarrollo de diferentes escuelas o corrientes artísticas. Este horizonte ejerce una innegable influencia en la formación y en la práctica didáctica del autor, en el pensamiento pedagógico plasmado en sus obras -según los supuestos de investigación de los cuales partimos- y en la perspectiva de análisis del intérprete.

**Intérprete.** De manera análoga que nos referimos al autor, no solo es la persona que realiza el análisis, sino que implica el horizonte desde el cual se aborda el proceso de investigación-interpretación, con los prejuicios e intencionalidad que él presupone.

**Fusión de Horizontes.** Es el punto de intersección de todas las dimensiones consideradas en este proceso donde confluyen las múltiples interacciones que se dan entre ellas. No es un punto de llegada definitivo, ya que, como hemos visto, el proceso de análisis hermenéutico es un movimiento en espiral que es por principio, infinito. La fusión de horizontes es más bien una zona o fase -aunque las dimensiones espaciales o temporales no reflejan de la mejor manera este sentido- en que se encuentran los corrientes que aportan un sentido especial, para tratar de producir uno que es más que una suma o una mezcla de ellos.

**Contexto Educativo-Musical.** Este es el escenario natural del proyecto. Donde se gesta la idea, de donde sale una parte importante de la información, donde actúan las personas que la aportan,

**Contexto Artístico-Cultural.** Abarcamos bajo esta denominación al conjunto de manifestaciones artísticas en el cual se inscriben los fenómenos educativos, musicales, y artísticos que sustentan, influyen o tocan de una u otra manera el objeto de nuestro análisis.

Con este modelo pretendemos enfatizar los siguientes aspectos:

La interconexión existente entre las diferentes dimensiones que contemplamos en el proceso de análisis: Texto, Autor, Marco (teórico) Referencial, Intérprete, Contexto educativo, Contexto cultural. El intérprete ha de ser considerado desde su propio contexto y relacionado dialécticamente con el contexto del autor, con el del entorno educativo en el que está inmerso y, en un sentido más amplio, con el contexto cultural que le circunda.

El concepto de espiral hermenéutica, completa la anterior noción de comunicación. Según esta idea, la comprensión avanza con el concurso de los aportes de las diferentes perspectivas u horizontes en un fluir que debería ser continuo. No se trata de un círculo



cerrado -ni virtuoso, ni vicioso- porque cuando se retoma una dimensión, esto se verifica en otro nivel de comprensión. Esta proyección deja abierta la posibilidad de llegar a nuevas interpretaciones en el marco de una realidad infinita.

La fusión de horizontes simbolizada por la letra F, ubicada en el centro del modelo, es el punto de convergencia de los horizontes de las diferentes fuentes de comprensión contempladas en el estudio. Su consecución es un objetivo de la interpretación hermenéutica, aunque no el final del proceso.

La perspectiva holística desde la cual se conciben los elementos que se ha tomado en cuenta en el proceso de trabajo, reconociendo que el análisis se hace desde la mirada de autores y actores concretos, que aportan sus contextos de significación, prejuicios y horizontes de interpretación.

#### **5.4. Organización del proyecto**

De acuerdo a la naturaleza de la cuestión que afronta este trabajo, al paradigma en el cual se enmarca y el enfoque metodológico que ellos disponen, hemos desarrollado un diseño que contempla diferentes espacios de operación que comportan unos procedimientos específicos. En algunas de estas fases podemos observar alguna secuencialidad temporal, sin embargo, otras se han realizado simultáneamente o han tenido una incidencia transversal en todo el proceso. Por esta razón hemos optado por denominar a estas distintas dimensiones de nuestra labor, líneas de acción que describimos a continuación.

##### **5.4.1. Trabajo preparatorio teórico y práctico.**

La primera línea de acción -que podríamos denominar de preparación o gestación del proyecto- constituye el sustrato que da base y motiva este trabajo. Aquí encontramos el trabajo pedagógico práctico de las obras de Luis Carlos Figueroa con estudiantes de piano de

diferentes edades y niveles. El grupo mayoritario de ellos han sido estudiantes de pregrado del programa de Licenciatura en Educación Musical de la Universidad de Caldas en Manizales (Colombia), institución en la cual ha sido docente la doctoranda durante más de quince años. Esta situación le permitió también observar las clases de sus colegas con este mismo campo. Como se ha explicado más detalladamente en el capítulo de los antecedentes, las normas educativas vigentes en Colombia permiten la elección de repertorio de estudio, a juicio del profesor, aunque estas obras no aparezcan relacionadas en los programas oficiales.

Estas obras se han trabajado también con algunos alumnos en escuelas musicales de Madrid, con niños de diferentes edades aunque en un porcentaje bastante menor.

#### **5.4.2. Recolección de la información.**

La segunda línea se ha dedicado a la búsqueda y compilación de material que, desde diferentes campos, aporten información pertinente sobre la obra para piano de Luis Carlos Figueroa, así como también de los planes curriculares y programas de asignatura de piano de diferentes instituciones dedicadas a la formación musical en Colombia. La información obtenida de las fuentes orales -compositor, personas de su entorno artístico, profesores- se recolectó a través de entrevistas sobre las cuales se expone en el apartado dedicado a las fuentes.

#### **5.4.3. Análisis e interpretación.**

La tercera línea corresponde al análisis de la información recolectada. En primera instancia nos dedicamos al estudio didáctico detallado de las obras que se consideran de mayor relevancia para el presente trabajo donde se definen, entre otras características:

- Estructura formal y estilística de la pieza.
- Los elementos técnicos que intervienen en su ejecución.

- Los conocimientos previos que debe poseer el ejecutante para abordar su interpretación con razonable éxito.
- Las etapas o procedimientos que faciliten u optimicen el proceso de estudio.
- Beneficios que aporta el trabajo sobre esa pieza específica a la formación del estudiante.
- Se analiza también la información recogida en las entrevistas con el compositor, algunos de los músicos que han estado en su entorno más cercano, y profesores de piano de diferentes instituciones colombianas.

#### **5.4.4. Contextualización-Reinterpretación.**

En la cuarta línea, los resultados obtenidos de nuestro propio análisis pedagógico y musical, se contrastan con la información proveniente del compositor, su entorno cercano, de los documentos publicados de investigaciones previas o trabajos divulgativos de esta obra. Además del estudio de las obras de manera individual se comparan también sus principales características con las de otras piezas de compositores del repertorio internacional de similar formato, textura o estilo.

Se estudian y comparan algunos programas de piano empleados en los programas de formación musical de Colombia, para ver en qué medida se incluyen las obras de Luis Carlos Figueroa, o se puede sugerir su inclusión de acuerdo con los resultados del análisis anterior.

#### **5.4.5. Formulación de conclusiones y propuestas.**

Por último, la quinta línea de acción está situada, obviamente, al final del proceso investigativo. Corresponde a la elaboración de conclusiones, propuestas pedagógicas y a la formulación de algunos derroteros para nuevos trabajos investigativos que se puedan derivar del presente estudio.

## **5.5. Fuentes**

A continuación identificamos y clasificamos la procedencia de la información recogida para la elaboración del presente trabajo.

### **5.5.1. Fuentes primarias.**

**Luis Carlos Figueroa.** Como es lógico, el compositor ha sido la fuente de información primaria por excelencia, no solo por sus obras, sino también por la fortuna de efectuar la entrevista que nos concedió para la realización del presente trabajo en agosto de 2013. En este encuentro, citado en repetidas ocasiones a lo largo de esta tesis, Luis Carlos Figueroa respondió a nuestras preguntas sobre su obra en general, aspectos concretos de la interpretación de algunas piezas y sobre su dilatada experiencia artística y docente.

**Partituras.** En su mayor parte, la obra para piano del maestro Figueroa se encuentra editada. La parte restante se halla como manuscrito en el Conservatorio Antonio María Valencia de Cali (Colombia), o en el archivo personal del compositor. La revisión de estos últimos ha sido confiada al equipo de investigación INTERDIS, quienes hasta el momento de la consulta no habían terminado la labor de restauración y clasificación. Para la realización de nuestro trabajo hemos utilizado la edición del año 2006 que contó con la autorización y supervisión del autor.

**Fuentes Orales.** Aunque nuestro trabajo centra su atención, en primera instancia, en las obras mismas, los testimonios orales recogidos a través de entrevistas han aportado una perspectiva de percepción muy enriquecedora para el análisis. Esta información se observa y analiza desde su lectura hermenéutica, es decir, desde la interpretación de sentido, por lo cual no consideramos procedente aplicar tabulaciones u otro tipo de cuantificación. Como puntualiza Ruiz (2004) se busca la comprensión por medio de métodos cualitativos, tales como la entrevista en profundidad que generan datos descriptivos: la comprensión en un nivel

personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. El interés no es contar unidades de conducta, sino concebir empíricamente otras formas de vivencia. En esta forma de aproximación a la realidad, interesa la representación del mundo experiencial y subjetivo, la generación de significados.

Para este fin se ha optado por entrevistas del tipo semiestructurado, que permiten indagar sobre aspectos precisos de la cuestión, pero en un formato flexible que da lugar a adaptarse al ritmo de la comunicación con el entrevistado y profundizar en los puntos que se juzga oportuno. Hemos procurado un estilo empático y comprensivo que se corresponde con un enfoque holístico y dialéctico de nuestro trabajo. Recordamos el camino trazado por Gadamer (1993), quien afirma:

Comprender lo que alguien dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias. Ya hemos destacado también cómo la experiencia de sentido que tiene lugar en la comprensión encierra siempre un momento de aplicación. Ahora consideraremos que todo este proceso es lingüístico. No en vano la verdadera problemática de la comprensión y el intento de dominarla por arte -el tema de la hermenéutica- pertenece tradicionalmente al ámbito de la gramática y de la retórica. El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa. (pp. 461-462)

Las entrevistas personales que han supuesto una parte importante de la información se ha obtenido mediante, por vía telefónica o a través de Internet:

- Alumnos directos del compositor.
- Colegas del Conservatorio donde hasta la fecha de su entrevista (2013) aun desarrollaba su labor docente el compositor.
- Intérpretes reconocidos de su obra.

- Profesores de piano de los Departamentos de Música de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Caldas, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad EAFIT<sup>51</sup> y Universidad Tecnológica de Pereira.

### **5.5.2 Fuentes secundarias.**

Hemos consultado una serie de fuentes escritas que nos han ayudado en nuestra investigación:

- Tesis y ponencias sobre la obra de este compositor. Algunas de las cuales serán reseñadas en el estado de la cuestión.
- Métodos de piano que se han considerado más relevantes como contexto didáctico se relacionan en el marco teórico de la enseñanza del piano, así como también en el apartado del análisis pedagógico.
- Libros sobre pedagogía y técnica pianística. Mencionados en el apartado dedicado al marco teórico de la enseñanza del piano.
- Programas curriculares y demás documentación académica que da cuenta de los lineamientos pedagógicos de las instituciones consultadas. Algunos de ellos, aparecen relacionados en los anexos.
- Documentos que arrojan luz adicional sobre este tema: grabaciones con la ejecución del autor de sus propias piezas, entrevistas impresas y registradas en medios audiovisuales.

---

<sup>51</sup> Antigua Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico, en la actualidad es una de las principales universidades del país en distintos campos del saber y de las artes.

## **6. Análisis de una selección de obras para piano de Luis Carlos Figueroa**

Este capítulo constituye el núcleo de nuestro trabajo, la base de la cual partimos para comprender y valorar la obra pianística del autor. El objetivo de analizar cada una de las obras escogidas es el desvelamiento de sus características musicales más importantes, aquellas que pueden resultar especialmente interesantes y provechosas en el ámbito educativo. Con este fin hemos seleccionado algunas piezas del autor, tomando los aspectos que hemos considerado más relevantes desde la perspectiva artística, técnica y pedagógica.

Pretendemos presentar este repertorio, desglosando algunos de sus elementos estructurales y expresivos, con la intención de que los profesores de piano que se acerquen a él a través de este estudio, encuentren aquí nuevos espacios para trabajar con sus estudiantes diversos aspectos que consideramos relevantes en el proceso de la formación instrumental.

Presentamos a continuación un listado general de las piezas para piano solo del compositor para partir del contexto general de nuestro trabajo.

### **6.1. Catálogo de obras para piano solo de Luis Carlos Figueroa**

*Valse*

*Evocación*

*Despertar de los niños en la aldea*

*Impromptu*

*Tocata*

*Sonatina*

*Burlesca*

*Recreaciones (seis piezas)*

*Cajita de Música*

*Pequeña tocata*

*Miniaturas* (seis piezas)

*Suite Breve*

*Tarantela*

*Nocturno n° 1*

*Nocturno n° 2*

*Preludio*

*Capricho*

*Colombianas* (seis piezas)

*Ritmo Caribe*

*Policromía*

*Suite n° 2*

## **6. 2. Criterios de selección de las obras para el análisis**

Del total de las obras para piano de Luis Carlos Figueroa hemos seleccionado once de ellas para realizar un estudio en profundidad. Los criterios que nos han orientado en la elección de las piezas son:

- Las características técnico-musicales, tales como: variedad de articulación, fraseo, matices o carácter expresivo que pueden hacer especialmente interesante para fines pedagógicos.
- El nivel de dificultad. Hemos querido cubrir un espectro amplio, desde piezas sencillas que puedan ser estudiadas por alumnos en etapas iniciales hasta las que presentan tareas interesantes para estudiantes avanzados.



- La variedad estilística. En nuestra muestra podremos apreciar lenguajes neoclásico, neorromántico, neo impresionista y moderno.
- Su nivel de popularidad. Aunque hemos preferido seleccionar piezas poco conocidas para fomentar su difusión, no hemos dejado de lado algunas que gozan de cierta notoriedad como el primer *Nocturno* o la *Suite Breve*, en consideración a su valor artístico y didáctico.

El interés artístico. Aunque este punto tiene evidentemente una carga subjetiva importante, asumimos la responsabilidad de incluir aquellas piezas que hemos considerado especialmente valiosas como piezas musicales, independientemente de las anteriores consideraciones.

### **6. 3. Obras seleccionadas**

Las siguientes piezas conforman nuestro *canon* para el análisis:

1. *Recreaciones*
2. *Cajita de Música*
3. *Colombianas*
4. *Policromía*
5. *Burlesca*
6. *Preludio*
7. *Suite Breve*
8. *Sonatina*
9. *Nocturno n° 1*
10. *Nocturno n° 2*
11. *Ritmo Caribe*

#### **6.4. Metodología de análisis pedagógico-musical**

Un análisis de este tipo tiene como referente obligado los estudios de legendarios artistas y pedagogos como Alfred Cortot, quien a través de sus ediciones, ofrece una guía tanto para el aprendizaje de las obras como para su ejecución musical, dejando en ellos obviamente –por fortuna para nosotros- el sello de su interpretación personal. Conscientes de que tratamos un campo casi inagotable para la búsqueda de nuevas miradas, lejos de establecer una visión definitiva de las piezas, buscamos trazar algunas líneas que amplíen su comprensión, que ayuden a su difusión, disfrute estético y aplicación pedagógica.

Partiendo de este planteamiento hemos recurrido a una metodología que permita examinar las obras en aspectos fundamentales en la educación instrumental. El esquema utilizado para este trabajo es el siguiente:

##### **6.4.1. Descripción general.**

Daremos aquí información como: año de composición, datos referentes a la creación de la pieza: cual puede ser la dedicatoria u otros testimonios que nos puedan orientar para entender el lugar de la misma dentro de la obra general del compositor. En este párrafo explicaremos también las razones que nos llevan a incluir la pieza en la presente selección.

##### **6.4.2. Estructura formal.**

Realizaremos una descripción de la forma de cada pieza sin pretender profundizar en un análisis exhaustivo, lo cual desbordaría los límites de este estudio y nos desviaría de nuestro objetivo central. Se trata de tomar los elementos indispensables para el trabajo en el aula, para una interpretación consciente y sustentada en la estructura de cada obra.

#### **6.4.3. Textura y sonoridad.**

Si como dice Heinrich Neuhaus (1985, p. 63)) “la música es el arte del sonido”, las piezas pueden ser tomadas como cuadros sonoros que comportan una imagen artística. El alumno es a un mismo tiempo receptor de esta imagen y protagonista de su representación para otros, siendo la primera condición premisa y condicionante de la segunda. En este proceso deberá estar -especialmente en etapas tempranas del aprendizaje- acompañado, estimulado, orientado por su profesor.

Escogemos estos dos aspectos como elementos fundamentales en nuestro análisis de las obras seleccionadas por la importancia que tienen en la forma de percibir, estudiar e interpretar cada pieza y por la interrelación existente entre ellos, la cual se evidenciará en el estudio de cada caso en particular. Al proponer una descripción -caracterización, lejos de restringir la iniciativa de profesores y estudiantes, intentamos impulsar la búsqueda de una concepción propia que se plasme en un resultado musical concreto.

#### **6.4.4. Propuesta para trabajo didáctico.**

Al hablar de didáctica nos referimos a las técnicas, estrategias y metodología que caracterizan y fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje del piano. No siempre es posible o incluso necesario separar estas dos perspectivas, pues muchas veces descubrimos que es la misma realidad enunciada desde personas distintas. Por otra parte, mayoritariamente las sugerencias para el docente pueden ser leídas y comprendidas sin especiales adaptaciones para el alumno.

Intentamos crear un acompañamiento al trabajo con las piezas escogidas, desde el momento de su percepción, elección como elemento de formación, pasando por todas las etapas de su elaboración técnico-musical. Aunque no sea muy frecuente, si un estudiante se acercara a este estudio, podría encontrar en él consejos prácticos para resolver dificultades

técnicas, entender la estructura, o explotar de mejor manera los rasgos expresivos de la pieza. El enfoque que brindamos puede coincidir o resultar divergente con el que plantee el profesor. La interpretación musical y la pedagogía dedicada a ella es, afortunadamente, un campo abierto al desarrollo de la creatividad individual, a la renovación permanente. Por tanto, incluso en el caso de que sea el alumno quién acceda a este estudio, creemos que debe servir para familiarizarle con la posibilidad y las ventajas de contemplar diferentes formas de percibir, entender y trabajar una obra.

Sin embargo, el énfasis primordial de estas reflexiones se dirige hacia la labor del docente -que por su formación, vocación y profesión- está en primera instancia llamado a ocuparse del planeamiento estratégico del proceso de aprendizaje. Es él quien acompaña, estimula, orienta y facilita el camino del alumno en el estudio de las piezas que nos ocupan. El estudiante -especialmente en las etapas tempranas de la formación- vive la experiencia de una forma espontánea, por lo que en él será menos esperado un acercamiento teórico a las piezas que estudia.

El profesor de piano encontrará en este párrafo un análisis de los aspectos técnicos y artístico-estilísticos que hemos considerado más relevantes para el trabajo sobre las obras seleccionadas, una propuesta de trabajo sobre ellos y algunas ideas de cómo pueden estas integrarse fructíferamente en el plan de estudios. Esperamos así, ofrecer al docente que busca piezas que se ajusten lo mejor posible a las características y necesidades particulares de cada alumno en su proceso formativo, un material organizado para fines didácticos con obras poco frecuentes en el repertorio pedagógico habitual.

#### **6.4.5. Aplicación en el repertorio pedagógico.**

Siendo uno de los objetivos del presente trabajo el aprovechamiento de este repertorio en el currículo, hemos querido contextualizar el estudio de cada pieza en el marco de su

formación instrumental. Presentamos una relación de las exigencias técnicas y de ejecución más relevantes que presenta cada obra al alumno, con lo que deberá contar al abordar su estudio. De igual manera, ofrecemos algunos ejemplos de las obras donde podrían ser aplicables los conocimientos o destrezas desarrollados con el estudio de las piezas que nos ocupan. Esto constituye una aplicación de la experiencia y preparación adquirida a través del estudio de la pieza determinada en otras obras consolidadas en el repertorio pianístico.

Incluimos una clasificación de nivel, sólo a título orientativo, teniendo en cuenta las numerosas variables que inciden en este tipo de ordenaciones. Es conveniente tener presente que las divisiones de nivel en la educación instrumental varían no solamente de un país o una región a otra, sino también de la institución que las adopte y de la forma -más o menos flexible- como aplique dichas segmentaciones y los programas que les acompañan. Por otra parte, quisiéramos contribuir a la mejor difusión de este repertorio entre quienes puedan encontrarlo interesante, sin restricciones geográficas o culturales.

Por tal razón, hemos optado por realizar una caracterización lo suficientemente amplia para que pueda ser adaptable y compatible con diferentes contextos educativos, ya que tener como referencia un determinado sistema, restringiría demasiado la aplicación de las piezas. Esta clasificación elude deliberadamente las denominaciones adoptadas por los actuales programas de formación pianística colombianos, ya que -teniendo en cuenta su heterogeneidad- sería imposible adaptarse a todos. Creemos que una división general ofrece la flexibilidad imprescindible para la aplicación de este repertorio en diferentes escenarios educativos.

Además -y este es el punto en que más queremos incidir- no podemos perder de vista que en la praxis pedagógica musical, el nivel que se asocia a una pieza viene dado no solamente por la complejidad de su escritura, su estructura o los recursos técnicos o expresivos en ella utilizados. La dificultad puede verse incrementada o disminuida considerablemente conforme

lo haga la exigencia de ejecución que se proponga. Así, una pieza puede pasar de instructiva con modestas pretensiones artísticas, a convertirse en un reto sólo asequible para un estudiante avanzado. Las referencias al nivel son, en resumen, relativas y pueden ser tomadas más como orientación que como un juicio definitivo. En última instancia son las características del proceso formativo de cada alumno las que determinan la pertinencia o conveniencia de incluir alguna obra en su repertorio.

Para brindar una propuesta de clasificación, nos limitaremos a una subdivisión muy general en niveles I, II y III, mencionando algunas obras frecuentes en el repertorio pedagógico que nos sirvan como referencia orientativa. Ubicaríamos en:

**Nivel I:** Alumnos desde las primeras experiencias con el instrumento hasta la interpretaciones de piezas sencillas del repertorio pensado y escrito para esta etapa (*Álbum para los niños* de Bartók, *Cuaderno para Ana Magdalena*, *Para los Niños* de Tchaikovsky, *Mikrokosmos* I de Bartók, *Album de la juventud* de Schumann, así como obras más complejas, adaptadas especialmente para quienes están dando los primeros pasos en la ejecución del piano.

**Nivel II:** Alumnos que pueden desenvolverse con alguna solvencia en el estudio de piezas de pequeño y mediano formato, teniendo en cuenta todos los aspectos expresivos de la partitura, tales como, dinámica, articulación, fraseo. Las obras que podríamos encontrar en su repertorio serán, por ejemplo, sonatinas o movimientos de ellas de autores como Clementi, Kuhlau, Diabelli y otros, *Invenciones a dos voces* de J. S. Bach, obras románticas y contemporáneas de mediano formato tales como las Kabalevsky Op. 39, *Para los niños* de Prokofiev, *Mikrokosmos* III y IV de Bartók, *Children's Corner* de Debussy.

**Nivel III:** Estudiantes con un desarrollo motriz, musical, cognoscitivo y emocional que les permiten abordar un amplio espectro del repertorio pianístico ocupándose de aspectos técnicos e interpretativos consciente y convincentemente, y con creciente grado de

autonomía. Podemos encontrar en este grupo piezas tan variadas como: *Suites Francesas* o *Suites Inglesas*, *Preludios y Fugas* de J. S Bach; *Nocturnos*, *Preludios*, *Valses*, *Mazurcas* y otras piezas de Chopin, *Sonatas* de Haydn, Mozart, algunas de Beethoven...

Al dar una orientación de nivel, tenemos más en mente los recursos con que el alumno debe contar para abordar las tareas que supone una pieza con posibilidades reales y cercanas de culminarlas exitosamente. Nos parece oportuno recordar del eminente pedagogo inglés, Harold Taylor (1994):

Ya he sugerido anteriormente que el repertorio del estudiante debe limitarse a las obras que están a su alcance en ese momento. La literatura pianística es tan vasta, que en cualquier etapa de desarrollo, se pueden encontrar numerosas y valiosas opciones para enriquecer el propio repertorio. (p. 101)

El mismo autor, que tiene además de sus propios hallazgos el enorme mérito de rescatar y difundir el legado pedagógico de un gran maestro francés, Raymond Thiberge, acotaba:

La técnica y el arte están unidos al servicio de la imaginación y el alumno habrá aprendido del mejor de los profesores, su propia experiencia exitosa, del hecho que una depurada ejecución del piano no es conseguida superando la resistencia del instrumento, sino eliminando estas resistencias dentro de uno mismo. (p. 73)

Por otra parte, al pensar en un nivel, queremos hacer énfasis en la calidad del nivel interpretativo, más que en la extensión, la complejidad, o los recursos técnicos que utilice la pieza. Un *Nocturno* de Chopin puede ser considerado una tarea artística y pianística no inferior a la que representa la ejecución de un estudio de virtuosismo de Liszt.

## **6. 5. Análisis de las obras**

### **6.5.1. *Recreaciones.***

Se agrupan bajo este título seis pequeñas piezas para piano solo, con una clara intención pedagógica dirigida a estudiantes de nivel básico, aunque no todas presenten exactamente el mismo nivel de dificultad. Las nº 1 a 4 fueron compuestas en el año 1975, las nº 5 y 6 en 1977.



## Recreaciones n° 1<sup>52</sup>

Es una pieza breve -de sólo una página- escrita en Do Mayor con lenguaje tonal.

**Allegro moderato** Luis Carlos Figueroa

The musical score is for a piano piece titled 'Recreaciones n° 1' by Luis Carlos Figueroa. It is marked 'Allegro moderato' and is written in 3/4 time and D major. The score consists of seven systems of music. The first system begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), indicating D major. The tempo 'Allegro moderato' is written above the first staff. The composer's name 'Luis Carlos Figueroa' is written in the top right corner. The score includes various dynamics: *mf* (mezzo-forte), *p* (piano), *f* (forte), and *cresc.* (crescendo). There are also articulations such as accents and slurs. The piece ends with a final cadence in the seventh system.

<sup>52</sup> Figueroa, L.C. (2006). *Obras para piano, Tomo 1*. Cali: Bellas Artes, Entidad Universitaria. Todas las partituras de este capítulo provienen de esta fuente.

### **Estructura formal**

Su estructura es tripartita A - B - A'.

A: compases 1 - 13.

B: compases 14 - 21.

A': compases 22 - 36.

La sección B consiste en una frase de cuatro compases que modula a Sol Mayor y otra que es prácticamente una preparación- transición a la reexposición modificada de A.

### **Textura y Sonoridad**

Esta pieza nos presenta un cuadro de rasgos muy contrastados en dinámica, articulación y relación funcional entre los dos planos melódicos que la componen. Estos dos planos pueden relacionarse ya como melodía y acompañamiento, ya como líneas independientes o - tal como encontramos al cierre de la sección B- duplicándose a distancia de dos octavas. Podríamos asociar su carácter sonoro al de una viñeta, por sus dibujos en colores primarios bien delimitados, su expresión directa y concisa.

Encontramos en el acompañamiento de la mano izquierda algunos elementos rítmicos con una marcialidad y percusividad típicas de las marchas infantiles. El *allegro moderato* indicado, nos marca un *tempo* adecuado a este tipo de música. El rango dinámico escogido en *Recreaciones* nº 1 va desde el *piano* hasta el *forte* y -salvo dos *crescendi*- los cambios son contrastantes. La selección de los matices no es un simple factor de variedad sonora, sino que está íntimamente ligada al carácter de los temas, su desarrollo y situación en la construcción formal de la pieza. La primera frase se presenta en *mezzoforte* al principio de la pieza y en su reexposición. La segunda frase hace contraste dinámico a la primera con un *piano*, pero la parte conclusiva de la sección comporta un *crescendo* que desemboca en un *forte*. La sección

B comienza en piano pero ya al tercer compás hay un crescendo que lleva a un *forte* ya en los últimos cuatro compases.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

El trabajo didáctico con estudiantes debería abordar estos elementos dinámicos desde una perspectiva analítica, teniendo en cuenta su capacidad expresiva y el papel que juegan en la concepción formal de la pieza. Este enfoque -validado en la tradición pedagógica de muchas escuelas- es especialmente importante cuando se trata de trabajo con niveles elementales, como es el caso de esta pieza, en los cuales el alumno puede no tener desde un principio una idea clara de la estructura formal de la obra. Recomendamos introducir el análisis morfológico, de una manera sencilla y cercana que resulte atractiva a la mente infantil, por ejemplo recurriendo a la asociación con un acontecimiento imaginario. Podría ser de la siguiente manera:

En la primera sección (A) de evidente carácter optimista, nos imaginamos un grupo de nuestros amigos planeando y anunciando una fiesta. En la primera frase vemos el entusiasmo que nos causa la idea, luego en la segunda cómo pensamos qué hacer, cómo surgen las ideas y cómo, poco a poco llegamos a un acuerdo, muy contentos (esto corresponde a la segunda frase, que empieza en *piano*, y con un crescendo llegamos a un *forte* apoyado por los acentos de los dos últimas notas). En la sección siguiente (B), vamos a describir con música el evento mismo, como iban llegando los invitados (por eso comienza *piano*) como bailan y cantan todos cada vez más animados (*crescendo*) hasta que se escucha en todos los rincones... nos quedamos escuchando el eco de esa algarabía (calderón). Hay aquí un momento para respirar (cesura) y continuar nuestro relato... Ya pasada la fiesta, recordamos todo, (hasta siete compases se realiza la reexposición textual de la sección A), y pensamos en el futuro

podremos reunirnos otra vez, (la conclusión es una variante, A´) en que seguramente pasaremos tan bien como en esa feliz ocasión.

Con esta propuesta no tratamos de ilustrar la música sino de hacerla más concreta y emocionalmente significativa para el alumno. Creemos que al apoyarnos en el marco vivencial del niño, obtendremos una respuesta emocional más espontánea y una réplica en la esfera cognoscitiva -concienciación de la forma de la obra- extrapolable a otras experiencias musicales. Como afirma Kauzova (2001):

La experiencia vital del ser humano contiene suficientes recursos para abastecer su desarrollo musical. Sin embargo la capacidad de descifrar tras los recursos expresivos de la música su modelo paralelo -los sucesos de la vida “sonora”- surge sólo con la ayuda de un entrenamiento específico. La principal tarea de tal instrucción consiste en facilitar la concentración de las habilidades motoras, espaciales y comunicativas en la experiencia auditiva, su conexión con los mecanismos especiales de la percepción musical. Para que la asociación de las señales auditivas con las vivencias cotidianas funcione a la hora de escuchar la música, es necesario un impulso desde fuera. Con este fin pueden ser utilizadas estrategias pedagógicas como recurrir a la representación de objetos, espacios o situaciones de la vida real o formas de la comunicación verbal, comparación de las características del dibujo melódico en la palabra y en la música (...) En resumen, la asociación mental es muy fructífera en el desarrollo del oído musical, porque con ella se despierta la imaginación. Al tratar de percibir como una imagen concreta los recursos expresivos de la música, se vencen los límites materiales que su especificidad le impone, estimulando y desarrollando a su vez, las capacidades auditivo-musicales concretas. (p. 59)

La articulación ocupa también un lugar muy importante como elemento expresivo en esta pieza. Se emplean varios tipos de articulación: *legato*, *staccato*, *non legato*, *tenuto*. Los cambios de articulación se dan dentro de una misma frase, por lo que debe asegurarse que el alumno conoce y ejecuta los diferentes movimientos que corresponde o es adecuado para cada caso. El primer compás se inicia con un grupo de cuatro semicorcheas en *legato* de las cuales la primera lleva un acento. Este acento se realiza con un movimiento vertical de la muñeca que, además de dar el color a la primera nota, imprime el impulso conveniente para el *legato* siguiente. Se trata de un *legato* que desemboca en el *staccato* de las cuatro corcheas siguientes. En el caso concreto de este *staccato*, elegiríamos uno “de dedo” (con movimientos pequeños de la última falange) que genera notas cortas y livianas, en contraste con el acento de las blancas siguientes, que si requieren el concurso del peso de toda la mano/brazo. (Este aspecto será objeto de análisis detallado en la siguiente pieza). En estas últimas notas, la mano izquierda realiza un acompañamiento en quintas repetidas: dos corcheas en *staccato* y negra *tenuto*. Podríamos ilustrar la diferencia en movimientos con flechas ascendentes para las corcheas y una descendente para la negra, aclarando que en el caso del *staccato* de las corcheas además del movimiento vertical de la muñeca es importante la actividad de los dedos.

Las indicaciones de articulación en esta pieza son bastante precisas. Es evidente cuando, por ejemplo, el compositor requiere de semicorcheas *legato* y cuando no. De este último caso conviene llamar la atención en el compás 19, donde encontramos la duplicación de estas figuras y de la línea melódica en ambas manos, con un acento inicial pero sin ligadura de expresión, como sí hemos tenido en otros lugares como el compás 9, el 16, etc. Estas semicorcheas, que vienen además en matiz *forte* y en momento culminante de la sección B, tienen un carácter decidido y enérgico que demanda el concurso de dedo-mano-brazo para su

ejecución. Esta observación es válida también para los dos compases finales de dicha sección que tienen la misma función musical.

### ***Recreaciones n° 1, compases 16 - 20***



Otro de los puntos donde conviene recordar que el *legato* sólo se emplea cuando está indicado expresamente, es en los intervallos de octava de la izquierda, de los compases 9, 17, 18 y 31. Con frecuencia vemos que los alumnos con la mano lo suficientemente grande para abarcar este intervalo, tienden a tocar este tipo de movimiento melódico en *legato*, aprovechando la fácil alternancia del apoyo de la mano entre el primero y el quinto dedo. Proponemos enseñar en piezas como ésta un movimiento vertical de la mano para cada una de esas notas, lo que produce un *non legato*. El resultado es una línea melódica más enérgica, que se diferencia auditivamente mejor de las demás líneas del tejido musical. Este recurso será muy valioso al tocar otras piezas polifónicas, como *Pequeños Preludios* de J. S. Bach.

### ***Pequeño Preludio, J. S. Bach*<sup>53</sup>**



<sup>53</sup> Bach, J. S. (1975). *Kleine Präludien Fughetten*. München: Henle Verlag.

Se observan continuos cambios de compás de 3/4 a 2/4 en la parte A y A', lo cual se explica fácilmente al observar que la cabeza de las frases está siempre en 3/4, mientras que su conclusión de uno o dos compases está en 2/4. Estas conclusiones tienen una nota melódica de la mano derecha, acompañada de una quinta “vacía” que hace un ritmo de dos corcheas y negra, lo que le confiere un cierto carácter percusivo.

***Recreaciones n° 1, compases 1-5***

**Allegro moderato** **Luis Carlos Figueroa**

*mf*

# Recreaciones n° 2

**Allegro**

**f**

**p**

**f**

**ritardando**

**mf**

**f**

**dim**

**poco rit. p**

**mf**



The musical score consists of six systems of staves, primarily in G major (one sharp) and 4/4 time. The notation includes various musical elements such as notes, rests, slurs, and dynamic markings.

- System 1:** Features a piano introduction with a *cresc.* (crescendo) marking. The right hand plays a series of eighth notes, while the left hand provides a rhythmic accompaniment.
- System 2:** Continues the piano introduction with a *siempre cresc.* (always crescendo) marking. The right hand features a triplet of eighth notes and a *ff* (fortissimo) dynamic marking.
- System 3:** The piano introduction concludes with a *p* (piano) dynamic and a *poco rit.* (slightly ritardando) instruction. The right hand plays a series of eighth notes, and the left hand features a *mf* (mezzo-forte) dynamic marking.
- System 4:** The piano introduction concludes with a *f* (forte) dynamic marking. The right hand plays a series of eighth notes, and the left hand features a *f* (forte) dynamic marking.
- System 5:** The piano introduction concludes with a *p* (piano) dynamic marking. The right hand plays a series of eighth notes, and the left hand features a *cresc.* (crescendo) marking.
- System 6:** The piano introduction concludes with a *f* (forte) dynamic marking. The right hand plays a series of eighth notes, and the left hand features a *f* (forte) dynamic marking.

La pieza escrita en Sol Mayor, en lenguaje tonal tradicional pero con frecuente uso de cromatismos, está dedicada a Gloria Lloreda, alumna del compositor.

Esta segunda pieza del ciclo es significativamente más compleja que la primera, por los elementos técnicos que contiene, su estructura musical y porque requiere una extensión mayor en la mano.

### **Estructura formal**

La estructura de la pieza es binaria con repetición de la primera sección, una parte B ligeramente más larga y presentando varios elementos de la primera.

A: compases 1 - 13.

B: compases 14 - 29.

### **Textura y sonoridad**

Esta pieza presenta una diversidad de texturas: pasajes monódicos, escritura a dos voces, melodía-acompañamiento y acordes. Igualmente variados son la articulación, los matices y los registros utilizados. A esto sumamos un *tempo allegro* para obtener un cuadro vivaz, cambiante, con sonoridades que oscilan entre el puntillismo del staccato, la elasticidad y redondez de los arpeggios, hasta el insistente *fortissimo* empleado en el registro agudo, el *tocco seco* que destaca la envolvente efecto de pedal en escogidos puntos de la obra.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Los tipos de ataques exigidos por las diferentes articulaciones que encontramos en la pieza deben responder a los cambios dinámicos, ya que no es igual el gesto que demanda el staccato en *piano* al necesitaremos en un pasaje *forte*. Este caso lo tenemos precisamente en los compases 3 y 4 de la pieza.

### Recreaciones n° 2, compases 1 - 6



En los primeros compases es necesaria una mayor velocidad y una mayor amplitud de ataque para conseguir más volumen sonoro. Algunos alumnos suelen asociar mayor volumen con presión o incluso tensión del brazo. Es importante que interioricen que es la velocidad y la amplitud del ataque lo que ayuda a incrementar la cantidad de sonido y para conseguirlo precisamente es beneficiosa la flexibilidad. En el cuarto compás es preciso pasar de manera inmediata a *piano*, dejamos a los dedos más cerca del teclado, para que un pequeño y rápido movimiento genere sonidos muy cortos y sutiles. Sobre el *staccato* se ha teorizado mucho en la literatura técnica del piano. Pero cuando trabajamos con alumnos principiantes más que agobiarles con explicaciones fisio-mecánicas sobre el gesto, debemos recurrir a la imagen y apoyarnos en el efecto musical que queremos obtener. En tal dirección va el discurso de Joan Last (1989) sobre este tema:

Imaginemos, primero, que estamos explicando el *staccato* a un principiante. ¿Qué mejor camino que bajar la tapa del piano, y sin siquiera mencionar la muñeca o la mano, pedirle al alumno que reproduzca el ritmo de la música como si estuviera tocando a la puerta? Cuando tocamos a la puerta, comenzamos de una corta distancia,

o no seremos capaces de dar ningún sonido. Habiendo golpeado, la mano con su muñeca flexible se balancea hacia el lugar donde el movimiento comenzó. Eso hacemos con el *staccato* (...) es un tipo de movimiento “de una pieza” que involucra la actividad del antebrazo y la flexible (pero no floja) muñeca (...) En el *staccato* muy veloz tenemos lo que se acostumbra llamar el “*staccato* de dedo”. Aquí la música es demasiado rápida para el brazo y la mano para moverse con cada ataque. Entonces el brazo toma un papel de apoyo, mientras los dedos se tornan más activos en la superficie de las teclas (...) Evidentemente, a tal velocidad ellos no pueden separarse mucho de la tecla. Este movimiento de los dedos no puede ser fuerte. Si un *presto-forte* está indicado la percusividad del mecanismo del piano *hace* el *staccato* por nosotros, y una técnica de velocidad normal puede ser usada con una articulación activa de los dedos. (p. 30-31)

El segundo tema de la primera parte (compases 7 al 13), aparece mayoritariamente con dobles notas: sextas, quintas y cuartas. Proponemos comenzar su estudio conociendo y tocando la línea principal -la voz superior- ya que algunos alumnos, al estudiarlas simultáneamente, tienden a darles igual nivel sonoro.

*Recreaciones n° 2, compases 7 – 13*



Esta línea habrá de practicarse con la digitación real, la que se va a utilizar cuando se toquen las dos voces. De esta forma, la mano aprende a apoyarse en las notas que deben llevar mayor volumen sonoro y -lo que es más importante- el oído las fijará y seguirá, con todos los beneficios subsecuentes a nivel de memorización e interpretación. La mano debe permanecer muy flexible y cerca del teclado para alcanzar las teclas con movimientos pequeños. Una vez aprendida esta parte se agrega la voz inferior, haciendo énfasis en que ésta debe tocarse superficialmente, pues el apoyo permanece en la nota superior. De esta manera conseguiremos fluidez en los cambios de posición, en la frase total y una mejor conducción de la melodía.

La sección B (compases 15 a 16), donde aparecen los arpeggios, se puede presentar para un rápido y fácil aprendizaje comenzando por la explicación de cómo están contruidos.

### **Recreaciones n° 2, compases 13 a 16**



Se trata de la ejecución nota a nota de un acorde perfecto mayor en el primer caso, menores en los otros dos, con una nota de paso entre la fundamental y la tercera del acorde. A continuación se colocan las dos manos en posición de tocar dichos acordes tocándose por grupos de cuatro semicorcheas al tiempo. Después, no resta sino ejecutar el pasaje tal cual está escrito. La utilidad de este método radica en que no sólo las manos aprenden más pronto su ubicación y desplazamiento, sino que, al partir de la comprensión de la naturaleza del pasaje, se memorizará mejor. Este procedimiento quedará para el alumno como herramienta aplicable en muchos otros casos de mayor complejidad.

Un pequeño detalle que sería importante observar es el movimiento que utiliza el alumno en la figuración de la mano izquierda en los dos penúltimos compases. La muñeca debería describir un semicírculo (inversamente proporcional al tamaño de la mano del alumno) entre el apoyo sobre el quinto, el segundo y el primer dedo, que toca simultáneamente dos notas. En esta pieza este pequeño pasaje se puede tocar prescindiendo de este gesto, sin embargo este tipo de pieza es el laboratorio idóneo para el aprendizaje de recursos pianísticos que podrán ser utilizados en muchas y muy variadas ocasiones posteriores.

Encontramos en la pieza una articulación variada: *staccato*, *non legato*, ligaduras de dos notas con acentos, acentos en pasajes *staccato*. Todo esto sucede en una pieza corta y rápida, con lo cual el alumno deberá ser capaz no sólo de resolver cada situación satisfactoriamente sino ajustarse a diferentes actitudes corporales con inmediatez y eficiencia. Con frecuencia observamos que algunos estudiantes realizan bien un pasaje con un ataque específico, pero al

pasar al siguiente conservan involuntariamente el mismo patrón de movimiento, o intentan realizar el ajuste conveniente pero rebajando la velocidad. En este caso no es suficiente trabajar adecuadamente cada pasaje, resulta imprescindible entrenar la agilidad de reacción. Recordamos que nos referimos a un nivel en el que los alumnos están formando las bases de su presente y futura técnica pianística, que es en realidad una forma de adaptación de los patrones de movimientos naturales a otros más específicos o especializados.

Para superar estos u otros problemas -y a aún mejor, prevenirlos- recomendamos utilizar el método Kovács. Nos referimos en este caso concreto a los juegos/ejercicios diseñados para desarrollar el sentido cenestésico y ganar velocidad de reacción, los cuales permiten trabajar de manera lúdica y efectiva reflejos, mecanismos de adaptación a posturas y situaciones musculares diversas. Se trata de lanzar una pelota de PVC ligera, llamativa y de tamaño mediano hacia arriba, atrapándola suavemente y sin hacer ruido: con cada mano alternativamente, con las dos, a la altura de la cabeza o justo antes de que toque el suelo, con los pies; también dejándola caer desde enfrente de la cabeza, cogiéndola con las rodillas... Estos ejercicios son asimilados a nivel profundo por el sistema nervioso, que aprende a enviar a todo su “equipo” a disposición -nervios, músculos, tendones- las órdenes correspondientes según la necesidad del momento, generando mecanismos de respuesta automática. Estas son las piezas básicas de la técnica, tal como nos lo corroboran los autores de este valioso método:

La velocidad es indispensable para tocar un instrumento y con ello no sólo nos referimos a la velocidad de los músicos virtuosos o la necesaria para tocar ritmos rápidos. Es más bien algo que normalmente no se considera velocidad sino característica de la musicalidad, de la sensibilidad expresiva: la habilidad de realizar cambio refinados en la dinámica y de tener velocidad de reacción, algo importante al tocar un *piano subito* o al producir cambio de intensidad de canciones con un ritmo

animado. El resultado depende si puedes transformar la idea en acción a la velocidad adecuada. En otras palabras: si hay tiempo suficiente para producir el sonido y si los músculos pueden relajarse y contraerse rápidamente. Se trata más bien de la velocidad de las funciones neuronales y de la obediencia y perfecto funcionamiento de los órganos implicados. La mejora de los reflejos que se obtiene con los ejercicios con pelotas es incomparable. (2010, p. 25)



### Recreaciones n° 3

Moderato ♩ = 104 a 108

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of 'Moderato' and a range of 104 to 108 beats per minute. The key signature is one sharp (F#), indicating G major. The time signature is 2/4. The score is divided into six systems. The first system starts with a piano (*p*) dynamic and includes fingerings (2, 4, 2, 1) and an accent. The second system features a piano (*p*) dynamic and a crescendo (*cresc.*) marking. The third system includes a forte (*f*) dynamic, a piano (*p*) dynamic, and a 'poco rit.' (poco ritardando) marking. The fourth system continues with piano and bass lines. The fifth system includes a piano (*p*) dynamic and a crescendo (*cresc.*) marking. The sixth system concludes with a forte (*f*) dynamic, a 'dim. y rall.' (diminuendo and rallentando) marking, and a final piano (*p*) dynamic. The piece ends with a repeat sign and a final cadence.

La tercera pieza del ciclo está, como la anterior, escrita en Sol Mayor. Es de menor dimensión y desde el punto de vista técnico-musical, mucho más sencilla.

### **Estructura formal**

Podemos definir su estructura como binaria, asimilando los últimos catorce compases - que cumplen una función de retorno a la tonalidad y coda - a la segunda parte.

Sección A: compás 1 – 23.

Sección B: 24 - 50.

Ambas secciones contienen signo de repetición.

### **Textura y sonoridad**

Esta es una pieza de carácter tranquilo, fluido y suave, donde predomina el *legato* y solo alcanzamos el *forte* en dos sitios, predominando el *piano* y el *mezzoforte*. Su escritura a dos voces, se ensancha de manera puntual en la voz inferior a una línea adicional, mayoritariamente como duplicación.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Por sus rasgos polifónicos *Recreaciones* n° 3, permite practicar en un contexto sencillo, un aspecto tan importante como la conducción expresiva de dos voces. Para extraer el máximo provecho a este trabajo recomendamos que el alumno practique cada frase tocando las voces por separado, escuchando y encontrando la lógica de su desarrollo melódico. Esto facilitará que al ejecutar los dos planos simultáneamente, pueda controlar conscientemente la interacción y balance entre ellos.

Al estudiar en detalle esta pieza, encontraremos la ocasión de trabajar la conducción de la línea melódica hacia y desde una nota larga o ligada. Podremos explicar que dado el carácter organológico del piano, cuando la línea melódica contiene una nota relativamente larga, el declive sonoro es más evidente que cuando las notas están más juntas. Esto hace que la nota tocada después de estos sonidos largos deba atacarse con precaución para que, por su

volumen sonoro se perciba como proveniente de la anterior. Este caso lo tenemos ya entre el segundo y el tercer compás de esta pieza. Podemos acompañar al alumno en este trabajo, enseñándole a escuchar atentamente como responde el instrumento a nuestro toque.

Verificaremos el control auditivo en dos momentos claros: primero, llegando a la nota larga con un pequeño crescendo, evitando acentos bruscos; segundo, ayudándole a encontrar un toque adecuado para que la nota que va justo después se produzca tan suave como para que sea lo más parecida en volumen sonoro, a la resonancia que queda de la anterior bien explicado ok. Este aspecto es reconocido como un punto importante en la formación del pianista por reconocidos pedagogos como Marina Shamagian (2007):

Una de las considerables dificultades de la entonación es el enlace de los sonidos largos con los cortos que les siguen. Tenemos que acostumbrar al alumno desde la infancia a “terminar de escuchar” los sonidos prolongados y ejecutar el siguiente sonido corto aproximadamente con la misma fuerza sonora con la que sonaron los sonidos largos hasta el momento de tocar el corto. Sin eso, entre los sonidos largos y cortos no habrá enlace necesario ni suavidad de paso. (p. 75)

La articulación predominante es el *legato*, con las pocas excepciones de algunas notas en staccato. Este es un excelente espacio para aplicar o profundizar los conocimientos sobre el *legato*, la praxis de la transferencia del peso, que es crucial no sólo en la apropiación de este tipo de articulación, sino también en el desarrollo de la conciencia muscular y su relación con la calidad del sonido que se desee obtener. La consecución del sonido *cantabile*, invaluable en la ejecución de gran parte del repertorio pianístico, debe iniciarse desde los primeros contactos con el piano. Recordamos las palabras de Hofmann (1976): “*Estoy convencido de que el nivel de perfección de la técnica digital es directamente proporcional al desarrollo del toque legato.*” (p. 34)

Proponemos aprovechar esta pieza donde encontramos ejemplos de aplicación del *legato*- una línea sencilla, con dobles notas, con una nota tenida, en notas largas y cortas - para ilustrar cómo pasa el apoyo de un dedo al otro, sin esfuerzo ni levantamientos excesivos, sin perder el contacto con el teclado y por ende este mismo apoyo, que nos da el sonido que queremos transferir. El mismo autor antes mencionado describe excelentemente este proceso:

Al tocar *legato* los dedos no se levantan de las teclas, sino -apenas perdiendo el contacto con el marfil- se deslizan hacia la derecha o la izquierda según las notas lo demandan. Esto, naturalmente, ahorra tiempo y esfuerzo y permiten un incremento de la velocidad. ¿Cómo se consigue un verdadero legato? Con el movimiento de deslizamiento que acabo de mencionar y tocando la siguiente tecla antes de que el dedo abandone la que estaba tocando. Para ilustrarlo, permítame decir que en una serie de dos notas, dos dedos están trabajando simultáneamente -el que tocó y el que está tocando- en una serie de dobles notas (terceras, sextas, etc.) el número de dedos utilizados es análogamente, cuatro. (p. 34)

Conviene llamar la atención del estudiante sobre la nota pedal (re) de ocho compases, a modo de bordón que prepara la entrada del sol menor de la sección B. Es frecuente escuchar fragmentos como éste, tocados como la simple repetición de una nota acompañante y haciendo de ésta, un lugar fácil, desgraciadamente gris.

*Recreaciones n° 3, compases 17 - 32*



La nota comienza sola, atrayendo sobre sí la atención. Es la oportunidad para que el novel pianista descubra los colores orquestales, que por vías del tipo de ataque, su instrumento es capaz de reproducir. En la coda que finaliza la pieza encontramos otro pedal, esta vez con quinta sobre la tónica.

Recreaciones n° 4

**Allegro**

The musical score is written for piano in 4/4 time, featuring a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of six systems of staves. The first two systems are marked 'Allegro' and 'f' (forte). The first system includes a 'dim. rit.' (diminuendo and ritardando) instruction. The third system is marked 'Tempo'. The fourth system is marked 'mf' (mezzo-forte). The fifth system is marked 'f' (forte). The sixth system is marked 'p' (piano) and includes a 'f' (forte) dynamic change. The score includes various musical notations such as treble and bass clefs, key signatures, time signatures, dynamics, articulation marks, and phrasing slurs.

**Tempo**

**Tempo**

**mf**

**f**

**p**

**f**

**p**



This page contains seven systems of musical notation for a piano piece. The notation is written for two hands (treble and bass clefs) and includes various musical elements:

- System 1:** Treble clef has a whole rest. Bass clef starts with a piano (*p*) dynamic, playing a series of eighth notes. A second piano (*p*) dynamic appears in the treble clef.
- System 2:** Treble clef has a mezzo-forte (*mf*) dynamic, playing eighth notes. Bass clef has a forte (*f*) dynamic, playing eighth notes. The system ends with a melodic line in the treble clef.
- System 3:** Treble clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. Bass clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. A forte (*f*) dynamic appears in the bass clef. The system ends with a melodic line in the treble clef.
- System 4:** Treble clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. Bass clef has a forte (*f*) dynamic, playing eighth notes. A "Tempo" marking is present above the treble clef. The system ends with a melodic line in the treble clef.
- System 5:** Treble clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. Bass clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. A "Tempo" marking is present above the treble clef. The system ends with a melodic line in the treble clef.
- System 6:** Treble clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. Bass clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. The system ends with a melodic line in the treble clef.
- System 7:** Treble clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. Bass clef has a piano (*p*) dynamic, playing eighth notes. The system ends with a melodic line in the treble clef.

Esta pieza está escrita en Re mayor, está dedicada a Ana María Henao, otra discípula del compositor. El lenguaje tonal se ve enriquecido por cromatismos, paralelismos de cuartasy acordes de quintas vacías que añaden ambigüedad modal.

### **Estructura formal**

La forma es tripartita, A- B - A.

A: compases 1 - 17.

B: compases 18 - 38.

A': compases 39 -57.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Esta pieza nos brinda la oportunidad de trabajar con los alumnos un procedimiento que implica desde la concepción de construcción musical, pasando por la técnica para su ejecución y finalizando con la sonoridad que de él emana. Se trata de los agrupamientos de notas, se hallen o no unidos por una ligadura, y con ellos nos adentramos en el campo del *legato*, del fraseo, de los gestos pianísticos. Como vemos en la mano derecha en los dos primeros compases de la pieza:

#### ***Recreaciones n° 4 compases 1 a 4***

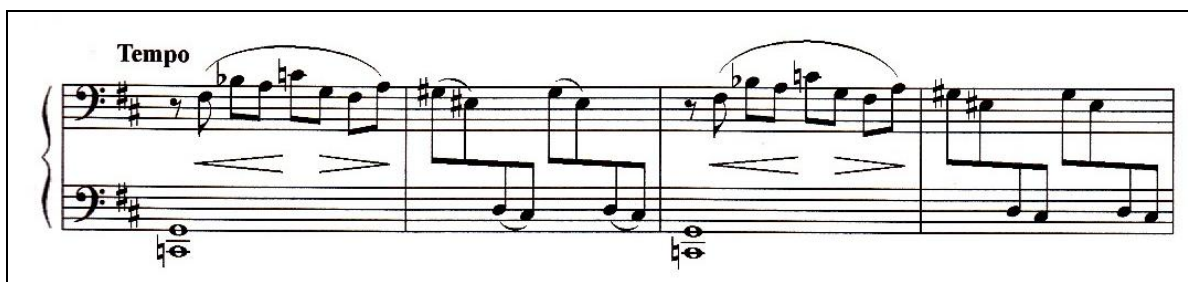


La idea musical integra evidentemente las siete notas que se hallan bajo la ligadura. El gesto debe acompañar al concepto y ser un solo impulso que involucra a todas las notas, así el



brazo en su conjunto -y no solo los dedos- interviene en este movimiento. Aconsejamos para el trabajo con los alumnos recurrir a la analogía con los instrumentos de cuerda frotada, en los que el sonido se produce al pasar el arco por varias cuerdas, produciendo una frase con sonidos ligados, continuos, sin interrupción. Nuestro arco sería el brazo. El movimiento del brazo da el impulso necesario para la ejecución de varias notas, quedando la acción digital limitada a la “dicción de las notas”. Es útil llamar la atención del alumno sobre este gesto pianístico desde el comienzo del trabajo sobre la partitura para evitar que la costumbre a una excesiva acción digital impida luego la fluidez deseable en este tipo de pasajes. Asimilado este gesto, podemos aplicarlo en otros grupos de notas, por ejemplo, de tan solo dos notas.

***Recreaciones n° 4 compases 9 - 12***



En pasajes que involucran las dos manos que tocan de manera alterna, aunque en este caso debemos también preparar con anterioridad la mano que continúa la frase para asegurar la debida continuidad:

***Recreaciones n° 4 compases 13 - 16***



Gyorgy Sandor (1981) nos ofrece una excelente explicación fisiomecánica de su concepción de este gesto:

He insinuado antes que los dedos por sí solos son incapaces de producir un verdadero *legato*. El *legato* exige que una nota se trasvase a la siguiente sin ninguna ruptura o solapamiento. La ruptura no ocurre cuando sostenemos la primera nota, pero si el solapamiento (sic). Puesto que dicho solapamiento genera una estela disonante en los movimientos por grados conjuntos, debemos encontrar una mejor solución. Preferiríamos que la nota anterior se desvaneciera cuando la siguiente comienza a sonar y se mezcle con la anterior. La primera nota debe dejar de sonar pero no de una forma brusca, repentina porque esto es contrario al carácter del *legato* (...) la velocidad con que los apagadores caen en la cuerda para detener las vibraciones resulta de la velocidad con la que el dedo abandona la tecla; o sea, que si levantamos el dedo abruptamente, el apagador cae de la misma forma y el sonido se detiene instantáneamente. En el mismo sentido, si dejamos la tecla lentamente, el apagador alcanza la cuerda gradualmente y parece que se desvaneciera (...) Nuestro objetivo es que los dedos abandonen la teclas lentamente, pero esta es una tarea difícil para los dedos solos; es complicado levantar un dedo lentamente y bajar el siguiente a una velocidad normal. La solución del problema es levantar ligeramente el brazo. Este movimiento braquial levanta suavemente el dedo que acaba de tocar, y el lento distanciamiento de la tecla retarda al apagador con lo cual sofoca el sonido gradualmente. Leves movimientos digitales son guiados por un movimiento suave y unificador, un poco hacia arriba, del brazo (...) Recordad, el brazo debe hacer solo un movimiento ascendente para todo el grupo de notas. Como podemos ver una interacción entre el apagador, los dedos y el brazo es necesaria para permitirnos tocar un *legato* real. (pp. 68-70)

El aprendizaje de las cuartas paralelas que se encuentran en el inicio de la sección B se puede facilitar si se comienza estudiando la voz superior ligada y con el apoyo del peso sobre ella, tal como se explicó en el caso análogo de *Recreaciones* nº 2. La digitación debe ser cómoda, anotada desde el principio del estudio.

El acompañamiento de la mano izquierda de la segunda frase en la sección B (compás 29), es otro caso de aplicación del gesto explicado anteriormente para tocar grupos de notas ligadas. Pero en este caso, la escritura de una fórmula repetitiva hace que los movimientos ascendentes del brazo, al integrarse en una serie, se enlacen entre sí mediante un movimiento inverso que une el final de la trayectoria ascendente con el principio de un nuevo impulso. Es decir, obtenemos algo parecido a una sucesión. Esto nos invita a realizar un movimiento rotatorio de la muñeca -y con ella inevitablemente antebrazo y brazo- que se inicia desde el apoyo que se produce en el quinto dedo y que se proyecta mediante el impulso de ésta hacia los otros dedos. Este movimiento ayuda a la fluidez del *legato*, a la consecución de una sonoridad suave y uniforme, que serían mucho más difíciles de obtener desde un abordaje estrictamente digital. La inmensa importancia de los movimientos rotatorios en la ejecución pianística ha sido demostrada teóricamente hace ya más de un siglo, desde Ludwig Deppe con su concepto del movimiento curvilíneo continuo pero especialmente con Rudolf Maria Breithaupt que nos ayuda a “visualizar” este gesto con sus movimientos circulares esquematizados por explícitas flechas. Chiantore (2007) nos dice a propósito de éste último teórico:

Al margen de una cuestión de comodidad, detrás de esta propuesta se esconde la voluntad de dar “continuidad” al movimiento mediante un gesto capaz de unificar los diversos ataques, tanto en escalas y arpeggios como en acordes y octavas. La trascendencia de la rotación, sin embargo, destaca precisamente en los pasajes de notas simples, los más tradicionales de la literatura pianística. En el segundo fascículo

de sus *Praktische Studien*, Breithaupt dedicó un espacio muy importante a los “movimientos circulares” (*Kreisförmige Bewegungen*) que derivan de la aplicación sistemática de esta movilidad. (p. 679)

Aunque breves, los pasajes de *staccato* de esta pieza merecen una atención especial. Esta articulación, como es sabido, admite diferentes tipos de ejecución, según los segmentos corporales que se impliquen en el movimiento: dedo, mano, brazo. En el caso del pequeño episodio de este tipo en la pieza, compases 3 - 4, 7 - 8, parece más aconsejable privilegiar el que se concentra en la acción digital pues éste permite un mejor control de la sonoridad, que debe incluir las redondas ligadas de la voz superior, y el control del *diminuendo* y el *ritardando*.

#### **Recreaciones n° 4, compases 1 - 4**



Por último, queremos mencionar el redoble que aparece en la mano izquierda dos veces en la sección inicial, y análogamente repetido en la reexposición (ver segundo compás en la imagen anterior). Se trata de una quinta vacía que por su ritmo evoca de alguna manera un toque de trompa de caza. Este toque colorístico -muy importante para el efecto general del cuadro- demanda un gesto que conviene indicar, ya que algunos alumnos tienden a tensar la mano al intentar tocar rápido y con los acentos indicados. El movimiento impulsado y suelto de la mano, que es en realidad un rebote con descanso al final requiere ante todo conservar la flexibilidad en la muñeca y antebrazo. Solo necesitamos cierta fijación en el primer y quinto dedos, que preparan la quinta. Si entrenamos este ritmo golpeando en la tapa del piano con

los nudillos, con la misma naturalidad que si tocamos a la puerta, conseguiremos interiorizar el gesto. Cuando se haga esto con soltura, dispondremos los dedos para la distancia del intervalo, y repetiremos el movimiento antes aprendido. Después de la percusión es necesario observar que el brazo queda relajado, apoyado sobre los dedos que se limitan a recibir el peso de éste.

Recreaciones n° 5

**Allegro**

The musical score is written for piano and bass. It begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Allegro'. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into five systems:

- System 1:** Treble clef starts with a piano (*p*) dynamic. Bass clef has a piano (*p*) dynamic. The system ends with a forte (*f*) dynamic.
- System 2:** Treble clef has a piano (*p*) dynamic. Bass clef has a piano (*p*) dynamic. The system ends with a forte (*f*) dynamic and a 'Fin' marking.
- System 3:** Treble clef has a piano (*p*) dynamic. Bass clef has a piano (*p*) dynamic. The system ends with a piano (*p*) dynamic.
- System 4:** Treble clef has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. Bass clef has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The system ends with a mezzo-forte (*mf*) dynamic.
- System 5:** Treble clef has a forte (*f*) dynamic. Bass clef has a forte (*f*) dynamic. The system ends with a forte (*f*) dynamic and a 'D.C. al Fin' marking.

The score includes various musical notations such as slurs, ties, and fingerings (1, 2, 5, 5, 2, 1).

Es una pieza muy breve (28 compases) escrita en Do mayor.

### **Estructura formal**

La forma es ternaria A-B-A -o más exactamente AA-BB-A por las repeticiones- con un *Da Capo* al fin en la segunda parte, por lo que la reexposición de A es literal. En la parte B el elemento de contraste es el tonal, está escrita en la dominante, ya que encontramos principalmente un desarrollo de material melódico y rítmico proveniente de la parte A.

A: compás 1 - 13.

B: compases 14 -28.

### **Textura y sonoridad**

Esta miniatura nos presenta un diálogo entre dos planos melódicos, en el que en algunos momentos puntuales en que una de las voces se queda sola o en otros, puede contener notas dobles. Es una pequeña estampa musical de carácter íntimo, casi un grabado podríamos decir, por la claridad de sus sencillos diseños. Predomina el *piano*, con suaves fluctuaciones de volumen y cadencias en *forte* en el final de las secciones.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Encontramos aquí algunos elementos interesantes para el trabajo con los alumnos de nivel básico, como la articulación o el *legato* en grupos de notas, presentes en otras piezas de esta colección -o en tantas otras del repertorio pedagógico- pero que en ésta se hallan de forma muy sencilla y accesible para este nivel. Con la intención de extraer un mayor provecho de la misma exponemos algunos de ellos.

Hallaremos abundantes grupos de corcheas en las cuales tendremos la ocasión de aplicar las observaciones correspondientes en la pieza anterior. En esta pieza la ligadura no siempre

estará escrita, algunas veces comienza en un compás y finaliza en el siguiente, otras veces queda dentro de los límites de éste. De cualquier forma, asimilamos el sentido musical de estos motivos como una intención de fraseo, de continuidad del flujo sonoro y sobre todo, de direccionalidad de la idea.

### **Recreaciones n° 5 compases 1 - 13**

Es importante transmitir al alumno la idea musical como una vivencia que precede, inspira, dirige -acompañada por la atenta guía del profesor- el gesto pianístico. Escuchamos uno de estos motivos, por ejemplo los compases 4 y 5, y compartimos la sensación que nos suscita. “*Me parece que estas notas (las corcheas) caminan alegremente tomadas de la mano hacia un lugar y allí descansan un rato (la blanca con puntillo), ¿Cómo las sientes, qué te imaginas tu?*”. Este podría ser un diálogo entre profesor y alumno, en el cual el maestro comparte su emoción intentando incitar en el chico, la observación y verbalización de su propia reacción al estímulo musical, abriendo la posibilidad del nacimiento de nuevas imágenes, de las más diversas formas de experimentar la música. Esta vivencia puede ser la chispa que inicia una cascada de reacciones que implican todas las estructuras vitales del



alumno: sensorial, mental, afectiva, física; desarrollando la coordinación, la creatividad, la memoria, la expresividad.

A partir de este impulso pasaremos a reproducir la imagen musical con sonidos: cantando, tocando, y viendo el reflejo de lo que vivimos en la partitura. Esta última, a su vez, se debe constituir en fuente de estímulo y fijación de lo que hemos captado, tal como lo hace el lenguaje escrito. Así, tendremos muchos puntos de apoyo para que el cuerpo responda eficientemente al *legato*, al *crescendo*, a toda la música que queremos expresar. Marisa Pérez (2003) lo formula así:

Lo que garantiza la profundidad de la experiencia musical no es la perfección del ropaje externo con la que se manifiesta sino la implicación profunda del que la vive. Esta implicación es tanto más profunda cuantos más niveles de su personalidad queden manifestados y cuanto más poderoso sea su impulso. De manera que es posible, aún con medios técnicos rudimentarios, gozar tocando el piano, observando esa conexión entre el sonido y el propio mundo interior, de atención, afectos, imágenes mentales, estados de ánimo, y vivir el milagro de sentirse con energía que fluye con inteligencia creando mundos propios. Y por el contrario, es posible tener la capacidad de tocar la *Appassionata* de Beethoven, incluso hasta dentro de unos cánones de interpretación correctos y no haber realizado nunca una verdadera interpretación personal, libre de miedos, con auténtica conciencia musical, percibiéndose claramente en el sonido expresado la distancia abismal entre intérprete y música. Es esa música sin corazón que tanto martiriza al que la produce como al que la escucha. Es a partir de este impulso musical interno donde todas las estructuras, coordinación física, memoria, imaginación, deberán acomodarse para permitir su expresión, pero no al revés como suele ser común, adiestrar capacidades físicas o mentales para un impulso musical apagado, inhibido, totalmente dormido. (p. 79)

El diseño que inicia la primera frase de la sección A y aparece reiteradamente en la segunda parte, otorga en buena medida el carácter de danza criolla a la pieza. A pesar de su aparente sencillez, su ejecución puede resultar problemática a los alumnos con alguna tendencia a la rigidez en los brazos, que pueden convertir en pesado aquello que debe sonar como grácil danza. En primer lugar el motivo es acéfalo, por lo cual el alumno debe sentir el apoyo rítmico en la blanca con puntillo de la mano izquierda y no en la corchea de la derecha que sigue al silencio. En segundo término, la articulación de las dos negras en *staccato*, debe resultar lo suficientemente liviana en gesto físico y por tanto en carácter musical.

Para facilitar la coordinación y prevenir tensiones en este fragmento, recomendamos realizar un ejercicio previo basado en el principio de transferencia. Nos apoyamos para ello, no sólo en su amplia difusión en la práctica pedagógica sino también en reconocidos sistemas, como el método Kovács (2010) que enuncia:

Los movimientos sin instrumento tienen como ventaja su simplicidad. En el instrumento, incluso los movimientos más sencillos son siempre demasiado difíciles y complicados y surgen inhibiciones. Si se da esta situación, hay que simplificar y dividir los movimientos, y esto sólo es posible sin el instrumento...Una herramienta básica en pedagogía es el uso de las transferencias: “si trabajas esto, podrás también hacer esto otro”. Debido al proceso de transferencia, las habilidades desarrolladas con una actividad se pueden manifestar en otra. Este efecto es de sobra conocido en la música. Hay infinidad de estudios que demuestran que los alumnos que estudian música son considerados mejores que sus compañeros en otras asignaturas. Los movimientos diseñados correctamente establecen conexiones reflejas que, con ligeras modificaciones, pueden tener un efecto positivo en las diferentes técnicas instrumentales. (pp. 60-61)

Sentados relajadamente ante el piano con el teclado tapado, procedemos a reproducir el ritmo del motivo con suaves golpes en el suelo o en la tapa del piano, según proceda. Asignaremos el primer tiempo (blanca con puntillo) al pie derecho, la corchea a la mano izquierda que con un suave palmeo -es importante observar que el alumno realice el movimiento con la mayor soltura posible- que pasará el impulso a la mano derecha, reproduciendo las negras. Si este ejercicio se plantea como un juego seguramente obtendremos una respuesta alegre y espontánea, que preparará el eficaz aprendizaje del diseño.

En los compases finales de la pieza encontramos un arpeggio en el cual descubrimos una vez más la acertada intencionalidad didáctica de Luis Carlos Figueroa. Si reducimos dicho arpeggio a acordes -como es conveniente hacer para agilizar su comprensión, aprendizaje y memorización- encontraremos que su estructura es simétrica, lo cual facilita que sea asimilada física y musicalmente como algo “natural”. Se trata como vemos en la imagen siguiente, de una sucesión de tres cuartas a distancia de segunda. O, como seguramente lo verá más fácilmente el alumno, una cuarta y una segunda en la mano izquierda, una segunda y una cuarta en la derecha. Como utilizamos evidentemente la misma digitación en ambas manos, digitación que queda enmarcada en la posición de “cinco dedos”, el pasaje se aprende muy rápido. Este trabajo por posiciones podrá ser aplicado en muchas otras obras de este autor y en general en todo el repertorio pianístico.

*Recreaciones n° 5 compases 24 - 28*

The musical score is written for piano on a grand staff with two systems of five-measure phrases. The key signature has one sharp (F#). The first system (measures 24-28) begins with a forte (*f*) dynamic in the right hand, which plays a descending eighth-note scale. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. The second system (measures 29-33) starts with a piano (*p*) dynamic in the right hand, featuring a melodic line with a crescendo (*cresc.*) and a slur over the first three notes, which are fingered 1, 2, and 5. The left hand continues with eighth notes, with fingerings 5, 2, and 1 indicated under the first three measures. The piece concludes with a double bar line and the instruction *D.C. al Fin*.

Recreaciones n° 6

Moderato cantabile

The musical score is written for piano in 3/4 time, featuring a treble and bass staff joined by a brace. The key signature has one sharp (F#). The tempo and mood are indicated as 'Moderato cantabile'. The score consists of six systems of music. The first system begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The second system includes a 'ligado' (ligature) marking. The third system features a crescendo ('cresc.') leading to a fortissimo (*f*) dynamic. The fourth system starts with a piano (*p*) dynamic, followed by a fortissimo (*f*) dynamic. The fifth system returns to a piano (*p*) dynamic. The sixth system concludes with a piano (*p*) dynamic. The score includes various musical notations such as eighth and sixteenth notes, rests, and slurs.

*mf*

*ligado*

*cresc.*

*f*

*p*

*p*

This page contains six systems of musical notation for a piano piece. The notation is written for a grand piano, with a treble and bass staff joined by a brace on the left. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4.

- System 1:** The right hand features a melodic line with a long slur and a crescendo marking (*cresc.*). The left hand provides a steady accompaniment.
- System 2:** The right hand has a melodic line with a slur. The left hand has a rhythmic accompaniment. Dynamics *f* and *p* are marked.
- System 3:** The right hand has a melodic line with a slur. The left hand has a rhythmic accompaniment. A dynamic of *p* is marked.
- System 4:** The right hand has a melodic line with a slur. The left hand has a rhythmic accompaniment. Dynamics *mf* and *cresc.* are marked.
- System 5:** The right hand has a melodic line with a slur. The left hand has a rhythmic accompaniment. Dynamics *f* and *p* are marked. The left hand has a slur and the marking *ligado*.
- System 6:** The right hand has a melodic line with a slur. The left hand has a rhythmic accompaniment. Dynamics *cresc.*, *mf*, and *f* are marked. The left hand has a slur and the marking *seco*.

Escrita en Mi Menor, esta pieza final es, en nuestra opinión, una de las piezas más logradas de esta colección. Su carácter polifónico parece no ser casualidad ya que dentro de un ciclo didáctico con evidentes fines pedagógicos, reserva para el final la obra que requiere un nivel de desarrollo auditivo y musical más avanzado. Resulta casi inevitable recordar cómo al final de su camino creativo grandes genios de la homofonía como Mozart o Beethoven, se vuelven hacia este género a pesar del gusto imperante en la época. O, cómo Neuhaus (1987) escribía:

Si tuviera que explicar por qué la polifonía me es tan querida diría que por la naturaleza misma de la música; se refleja en ella la unidad de lo particular y de lo general, del individuo y de la masa, del hombre y del universo. Los sonidos expresan la filosofía, la ética y la estética contenidas en esta unidad. Esto fortalece el corazón... Después de este elemento favorito que es la polifonía no deseo hablar de otros elementos. He agotado los aspectos básicos de la técnica. (pp. 133-134)

### **Estructura formal**

Distinguimos una forma tripartita A-B-A' por el contraste del colorido tonal entre las dos primeras secciones y el regreso a la original en la última, aunque la reexposición en A' sea apenas del encabezado de la primera parte.

A: compases 1 - 22.

B: compases 23 - 42.

A': compases 43 - 61.

### **Textura y sonoridad**

El tejido de la pieza es indudablemente polifónico, con una escritura libre que va de dos a tres planos melódicos, aunque muchas veces la tercera voz simplemente duplique una de las

principales, o tengamos en momentos puntuales presencia de acordes de hasta tres sonidos en ambas manos. En los compases finales, con función de coda, se abandona la escritura polifónica en favor de la melodía con y sin acompañamiento de arpeggios o acordes paralelos.

Este diálogo de voces discurre en *tempo* moderato, con uso preferencial del registro medio al cual sólo eventualmente hacen contraste el grave y el agudo, y un casi absoluto *legato*, algunas veces esta expresado con ligaduras de expresión y otras con la indicación verbal (compás 7). El predominio del movimiento melódico por grados conjuntos le otorga un carácter suave, lírico y reflexivo que logra una atmósfera de plácida ensoñación-reflexión la cual sólo interrumpe el sordo golpe del acorde final.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

En esta pieza tenemos la oportunidad de practicar diferentes aspectos de la formación pianística enmarcados dentro de una de sus áreas más importantes, la polifonía. Siendo el piano un instrumento capaz de reproducir multiplicidad de líneas melódicas simultáneas, la formación de un pianista debe fomentar el desarrollo de la capacidad de percibir, valorar y recrear esta tipo de música.

Un buen punto de partida será asegurarnos de que el alumno conoce bien e interioriza el desarrollo melódico de cada plano sonoro, para que al ejecutarlos simultáneamente no pierdan su individualidad, sino que interactúen para mayor riqueza del tejido sonoro. La calidad de la “materia prima”, que en este caso es la belleza del sonido, la coherencia y expresividad de cada línea, condiciona en buena medida la del “producto final”. El estudio atento de la parte de cada mano por separado -no un simple aprendizaje mecánico de las notas- es importante para lograr una interpretación que realce el desarrollo de las líneas en el entramado musical. Si el alumno conoce bien las voces, es más fácil que las oiga y controle cuando suenen simultáneamente en la pieza. Esto contribuye desarrollar su oído polifónico.



Encontraremos en esta pieza varios aspectos ya mencionados anteriormente sobre la ejecución de la melodía, que serán aquí tratados en el contexto de las exigencias de la polifonía como el pulimiento del *legato* -cuidando y escuchando la transferencia de peso de una nota a otra- como el trabajo sobre las notas dobles y acordes.

Uno de estos aspectos es la ejecución de grupos de notas ligadas aprovechando el impulso que daremos desde el brazo, tal como se expuso en *Recreaciones n° 4*. Muchos de estos grupos culminan o contienen notas relativamente largas, por lo que será importante observar la conducción hacia y desde ellas. Algunos alumnos no prestan suficiente atención a este aspecto, afectando así tanto la continuidad y como la expresividad de la línea melódica. En *Recreaciones n° 3* hemos tratado este punto, pero centrándonos en la conexión del sonido largo con los sonidos siguientes. En esta pieza, cobra tanto o posiblemente mayor importancia la forma en cómo es conducida la melodía hacia el sonido largo.

#### ***Recreaciones n° 6 compases 1 - 5***



En esta música la cuestión de la sensación de continuidad de la idea musical, a pesar del natural declive sonoro en los sonidos largos propio de la naturaleza organológica del piano, es vital. No sólo lo es para la integridad de cada línea melódica, sino también para la percepción de la textura polifónica en plenitud. Si la nota Si (blanca con puntillo) de la mano derecha en el segundo compás no es audible hasta el final, la entrada de la segunda voz en corcheas acabará con el equilibrio entre los planos sonoros. La atención de ejecutante y oyente saltará de plano a plano según le atraigan las notas más activas. Esto se escucha

desafortunadamente con alguna frecuencia: las voces sólo existen en el papel, ya que hace falta un gran esfuerzo para experimentar su coexistencia e interacción.

Para evitar esta deficiencia sugerimos:

- Practicar un leve *crescendo* - casi sólo la intención - hacia la nota larga (tal como ya se ha comentado), recordando que todo *crescendo* debe comenzar de menos volumen sonoro y debe ser gradual, sin acentuación de la nota en la cual culmina.
- Tocar con menos peso las notas de la voz que acompaña a la nota prolongada, para que no opaque el sonido declinante de esta.

Sobre la ejecución de la melodía conducida en acordes o notas dobles, de las cuales encontramos algunos pasajes -además de remitirnos a lo ya expuesto sobre este tema en *Recreaciones n° 2* y otros apartados- debemos tener en cuenta los aspectos anteriormente mencionados sobre el ligado de los grupos de notas y la conducción de la melodía hacia notas largas. Encontramos en algunas ocasiones, que un alumno que ha asimilado estos rasgos en las líneas sencillas, al encontrarse con más sonidos simultáneos en la mano pierde flexibilidad y coordinación con el resto del brazo. También aquí recomendamos practicar la voz superior hasta conseguir el efecto musical deseado, para luego adicionar con suavidad el resto de las voces.

Además de lo expuesto sobre la conducción melódica, la música polifónica impone retos específicos al ejecutante como: abarcar melodías extensas que se mueven -en palabras del gran teórico ruso Asafiev (como se citó en Kauzova, 2001) “por encima de esquemas métricos, dirigidas solo por su propio ritmo y respiración”, la individualización de cada voz por vías de la dinámica o de la articulación, resaltar rasgos constructivos que aportan interés y profundidad a tejido sonoro.

Entre estos encontramos en la pieza algunos ejemplos de imitación entre las líneas. Este recurso compositivo -típicamente polifónico- debe ser captado e interiorizado por el

estudiante para que adquiriera verdadero relieve en la expresión musical. Es útil recordarle que su interpretación incluye todos los atributos musicales del motivo -articulación, cambios dinámicos- y no sólo las notas. En los primeros compases no es literal, ya que la segunda voz cambia el primer intervalo, sin embargo el espíritu del motivo no cambia substancialmente. Por el contrario, en el inicio de la sección B (después del calderón) la imitación es fiel.

**Recreaciones n° 6, compases 21 - 30**



Algunos alumnos suelen encontrar dificultades en el estudio de piezas como ésta, en la cual hay diversos aspectos a practicar de manera detallada. El profesor puede ayudarle a organizar el trabajo señalando las secciones o períodos a practicar, el objetivo a alcanzar y la manera de hacerlo. Aunque es necesario aprender las voces por separado, resulta más provechoso trabajar por frases previamente delimitadas, que estudiar cada mano de principio a fin. Esto permitirá captar mejor las ideas musicales conservando el interés y la valiosa atención del estudiante.

Por último, queremos centrar la atención sobre aquellos puntos donde pasa a primer plano la naturaleza armónica de la obra. Aunque hayamos hecho un necesario énfasis en la debida conducción de la voz superior de los acordes como parte principal, es importante que el alumno entienda, perciba y exprese en su ejecución, los momentos en que ésta y las demás

líneas se funden en una unidad significativa. Esto sucede primordialmente en períodos cadenciales, tal como podemos apreciar en los compases 22 al 24 y 51 al 61.

**Recreaciones n° 6 compases 21 - 25**



**Recreaciones n° 6 compases 51 – 61**

Allí donde el compositor tiende a enfatizar el sentido armónico de la textura con el uso del pedal de prolongación, su percepción resulta obviamente más fácil para el alumno. En cualquier caso, haya o no pedal indicado, lo más importante es la conciencia integral del acorde y de su función de dar límites y forma a la estructura de la obra. Es muy ilustrativo, explicar las cadencias principales, tocando los acordes en que se basa, para que sean cómodamente asimilados por el estudiante.

## **Aplicación en el repertorio pedagógico**

*Recreaciones* es una colección de piezas variadas que nos permite presentar de un modo ameno una variedad de aspectos en la formación pianística de estudiantes de nivel I. Por extensión y nivel de dificultad podríamos agruparlas así:

- Las nº 1, 5 y 3 son las más sencillas. Una estructura musical muy diáfana, elementos técnicos y expresivos básicos, las hacen aptas para el afianzamiento de la lecto- escritura musical y para la adquisición de la práctica sobre diferentes tipos de articulación, ataques, diferenciación de matices, etc. De este modo el único requerimiento para el estudio de estas piezas es una mínima experiencia en el estudio de piezas de pequeño formato donde el alumno deba tocar con las dos manos simultáneamente. En la medida en que los elementos técnicos y expresivos sean nuevos o aún poco estudiados, por el alumno requerirán obviamente una atención especial
- Las nº 4, 2 y 6. Presentan al estudiante tareas más complejas y variadas, por lo cual le exigirán, algo más de experiencia en los aspectos anteriormente citados. Además, sitúan en contexto más extenso, cambiante y estilísticamente heterogéneo por lo que demanda también un poco más de preparación en la percepción musical.

Del estudio de esta pieza podemos esperar:

- Conocimiento y práctica de diferentes tipos de articulación y ataques: *staccato*, *legato*, notas acentuadas, combinaciones entre ellos.
- Comprensión y práctica del fraseo en diferentes contextos musicales.
- Mejor control y delimitación de los matices dinámicos.
- Conocimiento y comprensión de formas musicales sencillas.

- Atención y comprensión de los cambios agógicos como recurso expresivo y estructural en la forma musical.

Estos aprendizajes son indispensables en la formación instrumental del alumno y permiten una mejor preparación para acometer piezas de mayor complejidad y extensión en diversos géneros entre las cuales mencionaremos algunas de las más frecuentes en el repertorio pedagógico habitual: Estudios de Burgmüller, Bertini, Dubernois, Göedicke, Gurlit, Lemoine, Löeschhorn, Neipert, Schitte, y otros; Piezas polifónicas de J. S. Bach (*Cuaderno de Ana Magdalena, Pequeños preludios, Invenciones*), Piezas del Romanticismo y siglo XX: Schumann (*Álbum para la Juventud*), Grieg (*Piezas líricas*), Debussy (*Children's Corner*), Kabalevsky (*Piezas, Op. 39*), Prokofiev (*Música para los niños*), etc.

### 6.5.2. Cajita de música.

Luis Carlos Figueroa

**Moderato**

The musical score is written for piano and consists of six systems. Each system has a treble and bass staff joined by a brace. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 8/8. The tempo is marked 'Moderato'. The first system includes the instruction 'p cristalino' and 'simil'. The fifth system includes 'diminuendo'. The sixth system includes 'rit.' and '8va'. The piece ends with a double bar line.

Es una breve pieza de 26 compases, escrita en los años juveniles del compositor. Mi mayor, la tonalidad en la que está escrita íntegramente la pieza, parece ideal para recrear el

encanto de un artefacto hoy anticuado pero cuya imagen puede asociarse con la de otros aparatos actuales que producen el mismo efecto de música mecanizada. Hemos incluido esta pieza por considerarla útil para la práctica de la melodía en octavas, sus pequeñas dimensiones, agradable y sencillo material temático.

### **Estructura formal**

La estructura de la pieza corresponde a una forma Primaria A - A' - A''. El hecho de que las frases inician en la misma nota aumenta la sensación invariabilidad de la melodía, aunque sí se presentan sutiles cambios en cada una de las secciones.

A: compases 1 al 8.

A': compases 9 – 18.

A'': compases 19 - 26.

### **Textura y sonoridad**

Fiel a la idea que la inspira, *Cajita de música* ofrece una imagen sonora homogénea e invariable, una música estática y dulce en el registro agudo sobre dos acordes. Todos los compases presentan una reiterativa sucesión de tónica y un segundo grado al que luego se añade la suave disonancia del acorde de segunda. Tenemos una melodía duplicada en octavas casi todo el tiempo, combinando ligaduras de dos notas levemente acentuadas y secuencias de *staccati* que con la ayuda del pedal adquieren suavidad y resonancia. El acompañamiento es simplemente compuesto por acordes arpegiados o quebrados que alternan dos armonías. Una única indicación de matiz *-piano-* aparece al principio de la pieza acompañada de la palabra *cristalino* precisando, por si alguna duda cupiese, el espíritu de la obra.



La sensación de instante detenido, de viñeta infantil monocromática, se subraya también la permanencia en el mismo registro de ambos planos sonoros, con la única excepción del acorde final que es una réplica del anterior en la octava superior.

### Propuesta para trabajo didáctico

La principal tarea técnica a resolver es la sucesión de octavas en la mano derecha que, salvo en las ocasiones en que este intervalo se combina con una nota sola, se prolonga durante toda la pieza. Esta extensión puede resultar un obstáculo para alumnos con manos pequeñas. Lo paradójico en este caso es que la brevedad, el carácter sencillo y el contenido musical tan diáfano, hacen perfecta para alumnos principiantes, quienes probablemente tengan dificultades con esta extensión. Sin embargo, en *Cajita de música* las octavas son requeridas en *piano* y principalmente en un suave *staccato*, con las contadas excepciones de dos pares de ellas ligadas (compases 19 y 20).

#### *Cajita de música*, compases 19 - 22

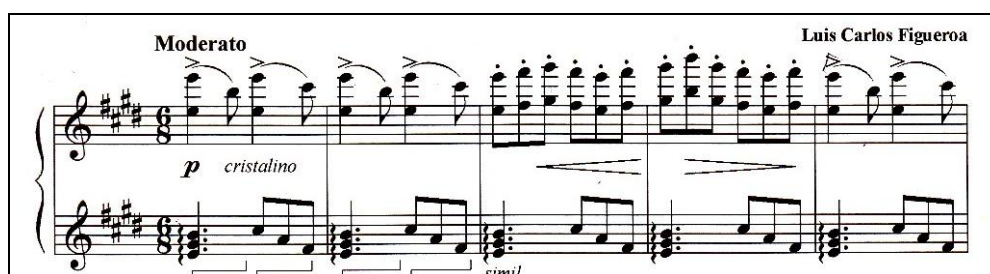


Esto facilita mucho el abordaje de ese tipo de dobles notas, ya que dispone la mano a una actitud relajada sin la permanencia en la extensión que le exigiría las mismas octavas *legato*. Recomendamos practicar los pasajes de octavas consecutivas -por ejemplo la mano derecha en los compases 3 y 4- solamente la nota superior con el quinto dedo y el resto de la mano abierta pero distendida. Luego se toca con el pulgar la nota inferior. Solamente pasamos a ejecutar el pasaje de manera literal cuando de la forma anterior se toque con absoluta soltura.

Este tipo de estrategia tiene una amplia tradición en la pedagogía pianística, tal como podemos corroborar en el conocido libro de Heinrich Neuhaus (1987):

Por regla general se llega a solventar las dificultades dividiendo el trabajo, es decir, simplificando el problema. Si la intuición no es suficiente, hay que recurrir al análisis, asimilar el todo comenzando por las partes... ¿Cómo aplicar este método de trabajo para la “práctica de la octava”? Estudiar una octava difícil con el quinto dedo sólo manteniendo el primero a distancia de la octava y en el aire por encima del teclado. Que el pianista sepa tocar las octavas sólo con el quinto dedo (alternando si hace falta con el cuarto), después que las toque incluso hasta la saciedad con sólo el primero (lo que es mucho más cómodo), entonces la ejecución será sensiblemente más fácil. Se pueden imaginar muchas variantes de este tipo en los diferentes problemas técnicos. (p.123)

### ***Cajita de música, compases 1 - 5***



El acompañamiento de la mano izquierda -aunque tiene un rol subordinado al de la derecha- aporta además del soporte armónico, un colorido sonoro apropiado al carácter de la pieza. Para ello es imprescindible que la mano conserve una buena relajación y fluidez en la ejecución de los *arpeggiati* y acordes quebrados. El carpo, en cooperación con el resto del brazo, realiza un movimiento semicircular, balanceando el apoyo desde el meñique hasta el pulgar logrando de manera natural la fácil sucesión de las notas.

## **Aplicación al repertorio pedagógico**

Esta breve pieza utiliza una escritura homogénea, con recursos concretos: octavas y acordes arpegiados, en el marco de un sujeto musical de muy fácil comprensión.

Precisamente vemos la especial la pertinencia didáctica de la obra, permitir a estos alumnos iniciar la práctica de las octavas -un aspecto técnico de crucial importancia para la formación del pianista- en una pieza sencilla y corta. Esto nos permite equiparlo a un estudio con una imagen artística explícita, a modo de “estudio característico” como los de Liszt, Burgmüller, Heller, y tantos otros autores. Lo recomendaríamos a estudiantes de nivel I pero con una mano que ya alcance la extensión requerida, aunque no la hayan ejercitado mucho con anterioridad. También puede ser asignada como estudio de octavas para aquellos que en otros aspectos ya hayan alcanzado un nivel II.

Con esta pieza podemos aprender:

- La conducción de la melodía en octavas en *staccato* y prepararnos para las ligadas, aplicando según el caso gestos que involucren los diferentes segmentos corporales optimizando la energía y minimizando tensiones.
- Utilizar todos los puntos de descanso que ofrece el texto, por ejemplo cuando la octava se liga a una nota sola. En este punto la mano se suelta, recuperando por un momento el estado de casi total reposo.

El aprender a aprovechar cualquier ocasión para relajar manos y brazos, es sumamente útil para el pianista, porque le permite afrontar sin riesgo de sobrecarga, pasajes y obras muy complejas. Cómo no recordar las inspiradoras palabras de Neuhaus (1987) sobre este tema:

Recordemos a los alumnos que tienen tendencia a “esforzarse” en el piano, que el trabajo del pianista, en tanto proceso físico es una alternancia continua de esfuerzo y reposo, de tensión y de relajamiento, como el ritmo del corazón (que late sin descanso desde el nacimiento, incluso antes, hasta la muerte) o de la respiración. Diástole y

sístole, se puede aplicar esta fórmula al piano. Por ello los pianistas expertos pueden tocar diez horas y más, sin fatigarse físicamente nunca. (pp. 125-126)

Podemos resumir de lo anteriormente expuesto, que esta pieza-estudio, puede ser un buen comienzo en la técnica de octavas. Como es evidente este aspecto es de vital importancia en el desarrollo físico del alumno de piano y en el aprendizaje de una buena parte del repertorio desde el clasicismo hasta las obras contemporáneas, obras de casi todos los géneros desde estudios, sonatas y una inmensa variedad de piezas de diferente formato.

### **6.5.3. Colombianas.**

Bajo este título, Luis Carlos Figueroa escribe entre los años 1975 y 1992, una serie de diez pequeñas piezas para diferentes plantillas. La mayoría -seis de ellas- son para piano solo, mientras que las otras son para violín, para flauta y para voz con piano. La inspiración nacionalista se trasluce en los rasgos rítmicos de la música tradicional del centro occidente colombiano: el compás de 3/4 combinado de manera explícita o implícita con 6/8, en las abundantes síncopas. Todo esto se desenvuelve en el marco de una escritura romántica tradicional que se mezcla o yuxtapone con sonoridades propias de la música europea occidental del siglo XX, como acordes por cuartas, cromatismos, disonancias ornamentales.

Estas seis piezas se integran en nuestro estudio porque consideramos que, al contener elementos de la música tradicional colombiana, aportan variedad al repertorio pedagógico y brindan la ocasión desarrollar nuevos recursos expresivos al alumno. La escritura es cómoda para el piano, sin pasajes enredosos ni complejos. Todo esto hace de *Colombianas* un material didáctico accesible e interesante que, tal vez por el hecho de hallarse dentro de una colección de piezas, pero no formando un ciclo como tal, no se utiliza con la frecuencia que se esperaría. Este es otro motivo para la inclusión de estas pequeñas piezas, ayudar a su

difusión y estimular su interpretación conjunta y promover su inclusión en el repertorio de concierto.

Colombianas n° 1

Allegro ♩ = 152

The musical score for "Colombianas n° 1" is written for piano and voice. It begins in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The tempo is marked "Allegro" with a quarter note equal to 152 beats per minute. The score is divided into six systems, each with a piano staff and a vocal staff. The piano part features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The vocal part includes a triplet in the second system and various melodic lines. Dynamics such as *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), *cresc.* (crescendo), *f* (forte), and *dim.* (diminuendo) are used throughout. The piece includes changes in key signature and time signature, with a section in 6/8 time and another in 3/4 time with a different key signature.



This page contains seven systems of musical notation for a piano piece. The notation is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The systems are as follows:

- System 1:** Treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with a slur over the first two measures. The bass staff has a bass line with a slur over the first two measures.
- System 2:** Treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with a slur over the first two measures. The bass staff has a bass line with a slur over the first two measures. Dynamics: *mf* (first measure), *p* (third measure).
- System 3:** Treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with a slur over the first two measures. The bass staff has a bass line with a slur over the first two measures. Dynamics: *f* (first measure), *mf* (third measure).
- System 4:** Treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with a slur over the first two measures. The bass staff has a bass line with a slur over the first two measures. Dynamics: *p cresc.* (first measure), *ff* (third measure).
- System 5:** Treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with a slur over the first two measures. The bass staff has a bass line with a slur over the first two measures. Dynamics: *dim.* (first measure), *mf* (third measure).
- System 6:** Treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with a slur over the first two measures. The bass staff has a bass line with a slur over the first two measures. Dynamics: *p* (first measure), *cresc.* (third measure).
- System 7:** Treble and bass staves. The treble staff has a melodic line with a slur over the first two measures. The bass staff has a bass line with a slur over the first two measures. Dynamics: *mf* (first measure).

This page contains seven systems of musical notation for a piano piece. The notation is written for a grand piano, with a treble and bass staff joined by a brace on the left. The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The time signature is 4/4.

- System 1:** The right hand plays a series of chords with accents. The left hand plays a simple eighth-note accompaniment. Dynamics include *cresc.*, *f*, and *p*.
- System 2:** The right hand plays a single note, while the left hand continues with eighth notes. Dynamics include *mf*.
- System 3:** Both hands play eighth-note patterns. Dynamics include *f*.
- System 4:** The right hand plays a melodic line with accents, while the left hand plays eighth notes. Dynamics include *f*.
- System 5:** The right hand plays a melodic line, and the left hand plays eighth notes. Dynamics include *p*, *cresc.*, and *mf*.
- System 6:** The right hand plays a melodic line with a trill-like figure, while the left hand plays eighth notes. Dynamics include *f*.
- System 7:** The right hand plays chords with accents, and the left hand plays eighth notes. Dynamics include *f* and *ff*.



Escrita en Re menor, esta pieza está dedicada a Mary Fernández de Balduc, amiga y condiscípula del compositor en la clase del maestro Antonio María Valencia.

Su escritura es predominantemente tradicional, aunque con fragmentos de acordes contruidos por cuartas, escalas pentatónicas, disonancias y juego de claro-oscuro entre el modo mayor y el menor. El compás de 3/4 alterna explícita e implícitamente con el de 6/8, quedando con frecuencia la melodía en diseño binario sobre un acompañamiento ternario. Esto, sumado al abundante uso de la síncopa y la repetición de motivos melódicos, nos hacen evocar algunas aires folclóricos andinos.

### **Estructura formal**

La estructura es tripartita, A-B-A.

A: compases 1 - 13.

B: compases 14 – 55.

A': compases 56 - 80.

El elemento contrastante de la parte central, predominantemente mayor aunque sin prescindir del juego con el modo menor, yace más en el colorido modal que en lo temático. En ella se desarrollan parte de los motivos expuestos en la sección A.

### **Textura y sonoridad**

En su mayor parte la pieza se nos plantea a dos planos -melodía y acompañamiento- que suelen trocar lugares o se les podría atribuir similar relevancia. El foco de atención se traslada continuamente de un nivel a otro. Cambia también la textura: melodía acompañada de arpegios, líneas contrapuestas, acordes en movimientos paralelos, o momentos en que el tejido se reduce a una sola voz. Podemos decir, en resumen, que la textura tiene rasgos tanto

polifónicos como homofónicos, en un contexto donde todos los elementos del tejido musical contienen un aporte expresivo.

Los registros medio y agudo son los usados para recrear una sonoridad diáfana que adquiere densidad, en algunos momentos, gracias a los arpeggios de la figuración, acordes, y uso -muy medurado- del pedal de resonancia. Los acordes por cuartas y con alguna segunda, agregan un toque de color a un lenguaje básicamente tradicional.

### Propuesta para trabajo didáctico

El tema inicial dado en blancas con puntillo, requiere del intérprete un toque apoyado para dar cohesión sonora a la línea melódica sin que se sobrepasen el volumen dinámico prescrito (*piano*). Tocar estas cuatro notas como un unidad exige no sólo controlar el nivel sonoro de las mismas para que el resultado sea homogéneo, sino también que el acompañamiento en corcheas sea lo suficientemente fluido y tenue para no opacar la melodía. Esto lo encontramos tanto en el inicio de la pieza como en la sección A' (compás 56) y es análogamente aplicable en otros puntos de la pieza con figuración parecida, tal como entre los compases 43 y 46.

### Colombianas n° 1, compases 1 - 4



### *Colombianas n° 1, compases 41 - 48*



Para facilitar al alumno la percepción de estas cuatro blancas con puntillo como partes de una unidad, proponemos tocarlas primero como negras para que la conexión sea más inmediata. Al ejecutarlas luego a ritmo real, anticipamos mentalmente el paso de cada nota a la siguiente. Esto fue genialmente descrito por el teórico y pedagogo Tobias Matthay (como se citó en Chiantore, 2007) como el “movimiento continuo”, que puede ser aplicado a muchos otros contextos: “Debes sentir tu camino percibiendo el intervalo físico en el teclado de la misma forma que el intervalo melódico (...) Esta continuidad física que se corresponde con la continuidad musical se debe percibir en el legato a nivel de las teclas.” (p. 656)

También desde el inicio de la pieza, la figuración de la mano izquierda contiene un intervalo de décima que puede resultar incómodo para un alumno con manos pequeñas. Aunque sólo se trate de unos pocos compases, este tipo de figuración es sumamente frecuente en la literatura pianística, por lo cual aprovecharemos este fragmento para trabajar con el alumno las habilidades que exige.

### *Colombianas n° 1, compases 1 - 4*



Resulta muy oportuno citar el consejo del pedagogo inglés Harold Taylor (1994), quien explica este tipo de gesto:

En la ejecución de este y otros patrones similares *todo* el brazo debe viajar lateralmente entre los dos extremos de tal forma que la relación básica de sus segmentos es mantenida y la continuidad de la presión conservada... Como siempre, la línea de fuerza imaginaria, desde el hombro hasta el “teclado levantado” debe conservarse. (p. 72)

El “teclado levantado” es un concepto formulado por el profesor Raymond Thiberge<sup>54</sup> quien proponía que el pensamiento del alumno debía estar dirigido no hacia abajo en dirección de las teclas, si no que éste debía imaginar que el teclado se había elevado hasta el nivel de sus hombros. Esta idea había sido expresada también por Arthur Schnabel y Louis Kentner, como una espléndida ayuda psicológica para obtener un rápido avance de la coordinación en la ejecución. Taylor sugiere que se practique esta sensación con los ojos

---

<sup>54</sup>Raymond Thiberge, autor de teorías de la ejecución pianística basadas en las experiencias de figuras como Caland, Cortot o Gieseking, de quienes aprendió de una manera muy especial – la palpación- ya que había quedado completamente ciego a la edad de nueve años. En sus tratados demuestra que la técnica pianística de los procesos mentales y del uso coordinado del cuerpo en su totalidad, y no de la fuerza de los dedos, el peso del brazo, tal como estaba en boga en su tiempo.

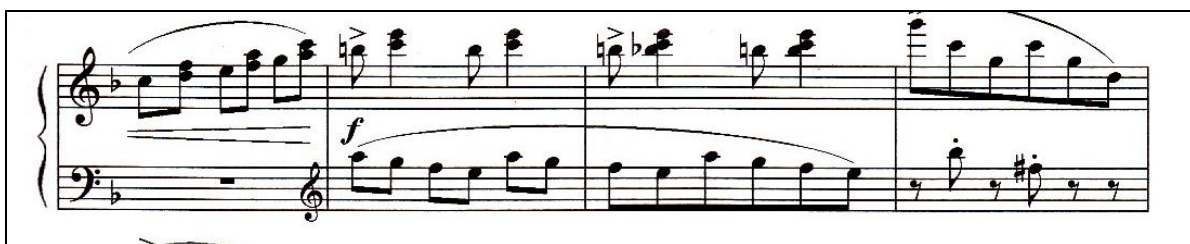
cerrados para facilitar que la imaginación guíe el movimiento, liberándolo de tensiones en los brazos y brinde un impulso útil para obtener una mejor ejecución.

Otro aspecto a considerar es el diseño del acompañamiento en los compases 10 y 11, 66 y 67. El autor agrupa cuatro notas repitiendo el patrón melódico de modo que sugiere una escritura en compás de 4/8 en la mano izquierda mientras la melodía está en 3/4, generando de esta forma la sensación de polirritmia. Planteamos la importancia de la ejecución clara de los acentos puestos por el autor para la mano derecha en el primer tiempo de cada compás, porque ayuda a percibir nítidamente el pulso sin confundirse con el acompañamiento de la izquierda.

***Colombianas n° 1, compases 9 - 12***



***Colombianas n° 1, compases 65 - 68***



El compas de 6/8 sólo está escrito en los compases 13 y 14, sin embargo, en los 43 y 46 encontramos la melodía en negra con puntillo, lo cual causa un efecto métrico similar aunque el texto no modifique el compás de 3/4, mayoritario en el resto de la obra. Sería conveniente que esto no escape de la atención del estudiante, a fin de que no se pierdan estas sutilezas métricas que le confieren un encanto especial a esta música.

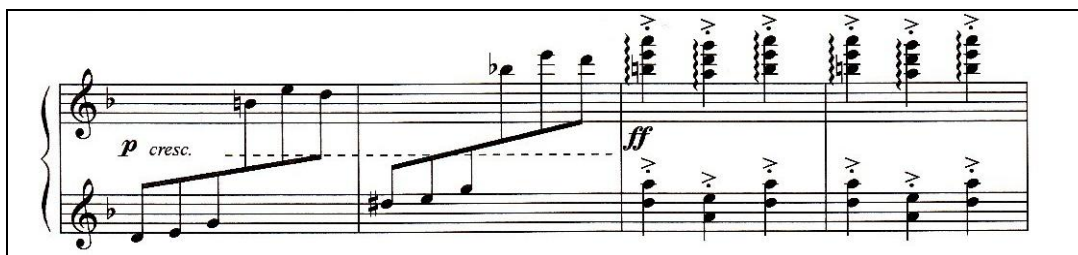
En esta pieza, como en otras de esta colección el recurso de la repetición de motivos es muy usado en diferentes formas: con repetición literal (compases 11-12, 32-33), con cambio en el acompañamiento (compases 6-7), a una octava (compases 28-29), con cambio de modo (compases 20-21 y 30-31). Su papel en la estructura de la obra en cada caso es diferente, por lo que su interpretación debería adaptarse al lugar concreto, siempre tratando de seguir el pensamiento de compositor. En algunos casos hay un cambio dinámico ya indicado: por ejemplo, compases 43-45. En otros casos, el autor no escribe ninguna indicación para realizar contraste dinámico, sin embargo eso no necesariamente debe llevarnos a una ejecución indiferente que podría resultar inexpresiva. Sería conveniente reflexionar sobre el papel que tiene cada una de estas repeticiones en la frase: pueden ser una reafirmación del motivo como en el compás 33, o como en el compás 7, tener el efecto de una frase que se aleja... Según sea la idea que percibimos, tal será la decisión interpretativa que adoptemos.

Las sucesiones de dobles notas (terceras, cuartas,...), o combinaciones de acorde y nota sola, se presentan con acentuaciones que sugieren un gesto pianístico que permite una ejecución cómoda y expresiva. La primera nota o acorde ofrece el punto de apoyo desde el cual alcanzamos la próxima nota, mediante el impulso que imprime el antebrazo a la mano entera apoyada en los dedos, con el concurso de la muñeca flexible. Tal es el caso de los compases 21-22, 28-29, 32-33, 65-66, 71-72.

***Colombianas n° 1, compases 21 - 24***

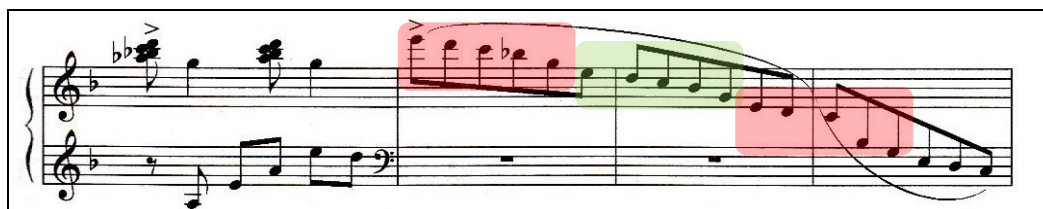


### **Colombianas n° 1, compases 37 - 40**



La distribución entre las dos manos del pasaje monódico de los compases 37 y 38 escrita en la partitura por el autor, pueden servir de modelo para otro pasaje de igual textura, el del compás 74 al 76. En este último proponemos alternar las dos manos siguiendo un esquema de digitación cinco dedos que, al coincidir con los grupos pentatónicos que forman el pasaje, facilitan considerablemente la ejecución y memorización. La redistribución contribuye a agilizar el pasaje al evitar los cambios de posición, con la condición de que las manos se preparen con anticipación para garantizar la total fluidez.

### **Colombianas n° 1, compases 73 - 76**



El trino de cuatro compases (49 - 52) y los acordes siguientes a él, con los que concluye el pasaje, no llevan indicación de pedal de prolongación, como sería usualmente interpretado en este tipo de escritura y o en obras de similar estilo. Hemos interrogado al compositor sobre este punto obteniendo la confirmación de lo consignado en el texto, en este pasaje no se debe aplicar pedal derecho.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Figueroa, L. C. comunicación personal 25 de agosto de 2013.

*Colombianas n° 1, compases 49 - 56*

First system of the musical score for measures 49-56. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with a wavy line above it, indicating a tremolo or rapid oscillation. The lower staff is in bass clef and contains a bass line. The key signature has one flat (B-flat). The dynamic marking *mf* (mezzo-forte) is present. The measures are connected by a long slur.

Second system of the musical score for measures 49-56. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with a wavy line above it, indicating a tremolo or rapid oscillation. The lower staff is in bass clef and contains a bass line. The key signature has one flat (B-flat). The dynamic marking *cresc.* (crescendo) is present, followed by *f* (forte) and *p* (piano). The measures are connected by a long slur.



Colombianas n° 4

**Allegro** ♩ = 144

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of **Allegro** and a metronome indication of ♩ = 144. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score consists of six systems of two staves each. Dynamics include *mf* (mezzo-forte), *f* (forte), *p* (piano), and *cresc.* (crescendo). Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. There are also slurs, accents, and a repeat sign in the fourth system. The piece concludes with a final cadence in the sixth system.

The musical score consists of six systems of staves, each with a treble and bass clef. The notation includes various musical elements:

- System 1:** Treble clef has a *p* dynamic. Bass clef has a *cresc.* marking and a *f* dynamic at the end. Fingerings are indicated with numbers 1-5.
- System 2:** Treble clef has a *mf* dynamic. Bass clef has a *mf* dynamic.
- System 3:** Treble clef has a *p* dynamic and a *poco rit.* marking. Bass clef has a *p* dynamic. A tempo change is indicated by a comma and the word "Tempo".
- System 4:** Treble clef has a *cresc.* marking. Bass clef has a *f* dynamic and a *mf* dynamic.
- System 5:** Treble clef has a *mf* dynamic. Bass clef has a *mf* dynamic.
- System 6:** Treble clef has a *dim.* marking. Bass clef has a *p* dynamic and a *cresc.* marking, ending with a *f* dynamic.

Escrita en Sol Menor -aunque su sección final pasa a su homónimo mayor- presenta un lenguaje armónico romántico tradicional, habitual para la música popular de este género.

Encontramos rasgos comunes con el aire de *bambuco*<sup>56</sup>, uno de los más difundidos en el folclore andino colombiano. Está dedicada a Antonio Henao, discípulo y luego compañero de trabajo en el conservatorio de Cali del maestro Figueroa.

### **Estructura formal**

La pieza está escrita en un esquema ternario, A-B-A.

A: compases 1-21.

B: compases 22-46.

A': compases 47-66, con signo de repetición de la primera parte.

En la sección A' hay una doble reexposición del tema inicial: la primera vez inicia como recapitulación textual y la segunda -a partir del compás 56 se presenta en modo mayor.

### **Textura y sonoridad**

La textura es de dos planos sonoros mayoritariamente, aunque hay algunos fragmentos en que las líneas se bifurcan en tres voces o cuatro. Encontramos también melodía acompañada de acordes. Hallamos pues tanto rasgos polifónicos como homofónicos en una escritura que evoca mucho la sonoridad de los conjuntos instrumentales de cuerda pulsada, muy representativos de la música andina tradicional de Colombia.

En los primeros compases observamos un diálogo especialmente rico entre los cortos motivos que se suceden con patrón de pregunta - respuesta entre la voz superior y la también

---

<sup>56</sup> Ritmo, danza tradicional colombiana, hoy extendido en varios países, es uno de los aires más arraigados en la zona andina colombiana cuya historia parece remontarse a la herencia de los esclavos traídos de África occidental y al mestizaje con las tradiciones criollas y elementos indígenas en la época colonial. Precisamente una de las teorías sobre su origen atribuye su nombre al de un río del occidente africano *Bambuk*, con cuya música al parecer guardaba semejanza el primitivo bambuco. Aunque se escribía mucho en compás de 3/4, muchos músicos opinan que es mucho más apropiada a su naturaleza rítmica el de 6/8. Sin embargo este es un tema aún no resuelto. Su instrumentación más tradicional es con instrumentos de cuerda típicos: guitarra, tiple, requinto y bandola.

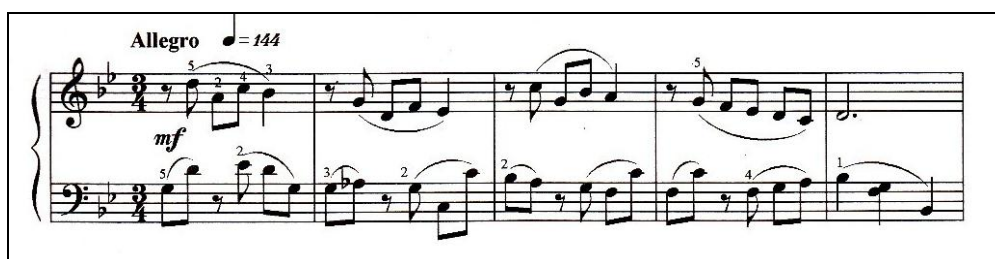
discontinua línea inferior. Las líneas melódicas con un frecuente zigzag en el que no coinciden verticalmente las respiraciones, incrementan la percepción de independencia de las mismas realizando su perfil polifónico.

Priman en la pieza los registros medio y agudo, lo que unido al *legato* de sus líneas, le confiere un cierto carácter vocal, una textura ligera y transparente.

### Propuesta para trabajo didáctico

Los primeros ocho compases de la pieza -cuatro de los cuales se repetirán luego en modo mayor y modo menor- está constituida en ambas manos por cortos motivos en corcheas separados por silencios. Las preguntas y respuestas generan un diálogo entre los dos planos, en el cual unos motivos comienzan antes de la finalización del anterior, solapándose. Para no perder nada de este tejido el ejecutante debe velar por que cada motivo sea nítidamente percibido, por lo que debería practicarse alguna vez, cada voz por separado. Esto ayuda a encontrar un gesto pianístico que permita ligar con naturalidad las notas dentro de cada motivo separando unos motivos de otros, así como también, a interiorizar el desarrollo de la línea para su interpretación conjunta con las otras voces.

### Colombianas n° 4, compases 1 - 5



En los acordes arpegiados de los compases 35 al 38, es importante destacar las notas superiores que van formando una línea melódica ascendente. A cada uno de estos sonidos hace eco la tercera corchea que aparece a contratiempo, una octava abajo en la mano

izquierda. Para destacar de manera esta voz resultante, el movimiento del brazo debería recaer sobre las notas que la forman. Este gesto además coincidiría en la mano derecha con el propio del *arpeggiato* y en la izquierda al de inicio del necesario para ejecutar el motivo de tres corcheas ligadas. Es un detalle que -sin la ayuda del profesor- el alumno podría simplemente no advertir, y que no es solo un rasgo interesante. Es también una ocasión para enseñar lo mucho que puede extraerse de una partitura aparentemente sin mayor pretensión.

***Colombianas n° 4*, compases 34 - 38**



Como ya se ha mencionado a propósito de la aplicación del pedal de resonancia, éste sólo se debe usar donde lo indica el compositor. Observando esta pieza notaremos que el pedal está presente en:

- Acordes solos, o en aquellos acompañados de figuración relacionada armónicamente con el mismo acorde, (Final de la primera sección, compases 19 - 21).
- Pasajes con un efecto dinámico-musical concreto (Después de la barra de repetición, compases 22-23, que se reproduce en 25-26). Aquí parece evidente que se busca un incremento de sonoridad muy calculado.



### Colombianas n° 4 compases 18 - 28



Esta interpretación -que puede resultar “austera” para el pianista acostumbrado a pedalizar obras de estilo semejante de manera más profusa- tiene una contraprestación: permite seguir nítidamente el contrapunto de las voces, deja respirar a un tejido musical pródigo en pequeños pausas y entonaciones cortas.

Estos detalles de fraseo, pedalización, respiración, dialogo de voces y cambios sutiles son precisamente uno de los valores pedagógicos de esta pieza. Valores que asimilados por el estudiante podrán ser aprovechados en muchas otras obras de mayor complejidad y extensión.

Colombianas n° 5

Allegro ♩ = 152

The musical score is written for piano in 3/4 time. It consists of six systems of two staves each. The tempo is marked 'Allegro' with a quarter note equal to 152 beats. The key signature has one flat (B-flat). The score includes various musical notations such as eighth and sixteenth notes, rests, and dynamic markings. The first system starts with a piano (*p*) dynamic. The second system includes a crescendo (*cresc.*) marking. The third system includes a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourth system includes a decrescendo (*dim.*) marking. The fifth system includes a piano (*p*) dynamic. The sixth system includes a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a decrescendo (*dim.*) marking.

*p*

*cresc.*

*mf*

*dim.*

*p*

*mf*

*dim.*

This page contains seven systems of musical notation for piano. The notation is written on grand staves (treble and bass clefs joined by a brace). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The systems are as follows:

- System 1:** Features a melody in the right hand with eighth and sixteenth notes, and a bass line in the left hand. A dynamic marking of *p* (piano) is present.
- System 2:** Includes a tempo marking *Tempo* above the staff and a *poco rit.* (poco ritardando) marking above the first measure. The dynamic *p* is also present.
- System 3:** Continues the melodic and harmonic development. A *cresc.* (crescendo) marking is shown with a dashed line.
- System 4:** Features a *dim.* (diminuendo) marking towards the end of the system.
- System 5:** Includes a *p* marking and a *cresc.* marking.
- System 6:** Shows a *f* (forte) dynamic marking in the right hand.
- System 7:** Concludes the page with a *p* marking and a final melodic phrase in the right hand.



This page contains six systems of musical notation for piano. The notation is written on grand staves (treble and bass clefs joined by a brace). The first system features a melodic line in the treble clef with a *dim.* marking. The second system begins with a *p* (piano) dynamic. The third system includes a *cresc.* (crescendo) marking. The fourth system features a *f* (forte) dynamic. The fifth system shows a melodic line in the treble clef. The sixth system includes a *dim.* marking, a *p* dynamic, and a *f* dynamic, along with triplet markings (*3*) over the bass line. The piece concludes with a double bar line and a repeat sign.

Es la pieza más larga de la serie, escrita en Do Mayor y dedicada a Clara Becerra. Es una música de carácter lírico y vivaz a la vez, con abundante uso de sínkopas, frecuente énfasis en el segundo tiempo y entonaciones cortas que le confieren un particular encanto y una evidente reminiscencia folclórica.

### **Estructura formal**

La pieza tiene estructura binaria reexpositiva, A-B-A.

A: compás 1- 25.

B: compases 26-70.

A': compases 71-96, con repetición de la primera sección.

### **Textura y sonoridad**

La escritura a dos voces, de las cuales la superior toma el rol líder del desarrollo melódico, pero siempre contestado por la línea inferior que ofrece un acompañamiento variado e interesante en fraseo, articulación y diseño rítmico. El tejido musical es sutil y aunque en la segunda sección las líneas tengan duplicaciones en octavas, otros intervalos o acordes tres sonidos, la frecuente interrupción de las ligaduras de ambas líneas permite conservar una especial ligereza y transparencia.

El rango dinámico es más limitado que en las otras piezas de la serie privilegiando el *piano* frente a escasos *mezzoforte* o *forte*, creando el carácter de una suave y galante danza.

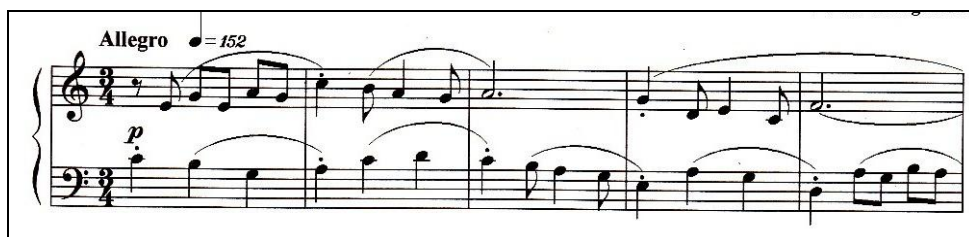
### **Propuesta para trabajo didáctico**

Las cortas ligaduras que caracterizan al fraseo de esta pieza son uno de sus aspectos más interesantes. En muchos casos los inicios y finales de estas breves ligaduras no son coincidentes con los que ejecuta la otra mano, lo que le otorga cierta independencia al

desarrollo de cada voz. Estos motivos tienen además diversa connotación en la frase: algunos dan el primer impulso a la frase (como vemos en el primer compás, mano derecha), otros son el final de la misma (como observamos en el final de la primera sección, mano izquierda).

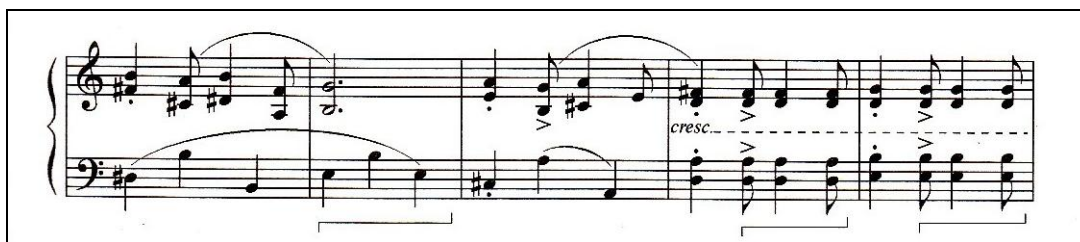
Sería recomendable por lo tanto, practicar en un principio cada plano separadamente para lograr una ejecución diferenciada, clara y que corresponda a la intención musical de cada momento. Estas diferentes articulaciones deben relacionarse con el gesto, la forma de apoyo, tiempo de contacto en la tecla, según cuantas notas se toquen con una misma intención. Un papel importante juega la flexibilidad de la muñeca, que trasmite el peso del brazo en el *legato* y permite retirar relajadamente la mano en los *staccati* y finales de ligadura. El resultado de esta elaboración es un tejido musical que respira expresivamente permitiendo el dialogo entre sus líneas melódicas.

#### **Colombianas n° 5, compases 1 - 5**



En los compases 44 y 45 encontramos un acorde repetido que incita a algunos alumnos a la aplicación del pedal desde el primer tiempo, sin reparar en la diferente acentuación y articulación de dichos acordes. El pedal indicado por el autor desde el segundo tiempo enfatiza el acento puesto sobre él, y es coadyuvado por el staccato de la primera nota del compás. Es muy importante para la formación del estudiante analizar el contenido expresivo de las indicaciones autógrafas y aprender a aplicarlas entendiendo su significación musical.

**Colombianas n° 5, compases 41 - 45**



Los pasajes en que se duplica la melodía de la mano derecha -compases 85 al 95- en terceras se verán favorecidos con un adecuado apoyo del brazo dirigido hacia la voz superior mediante un suave movimiento abductorio. Este mismo movimiento ayuda a ejecutar el resto de las notas con la ligazón y fluidez que se espera de este pasaje.

**Colombianas n° 5 compases 81 - 96**

A musical score for piano, measures 81 to 96 of 'Colombianas n° 5'. The score is written for a grand staff with a treble and bass clef. The key signature has one sharp (F#). The melody in the right hand is more complex, featuring triplets and sixteenth notes. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. A 'dim.' (diminuendo) marking is placed above the right hand in measure 81, with a dashed line indicating the decreasing volume. A 'p' (piano) marking is placed below the right hand in measure 94, and a 'f' (forte) marking is placed below the right hand in measure 95. A '3' (triplet) marking is placed above the right hand in measure 96.

Colombianas n° 6

Allegro ♩ = 176 ♪ = 58

*mf*

*p*

*f*



The musical score consists of six systems of staves, each with a grand staff (treble and bass clef) and a piano (p) or forte (f) dynamic marking. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, slurs, and articulation marks.

- System 1:** Treble clef, *f* dynamic. Features a series of eighth notes and a final measure with a triplet of eighth notes (fingerings: 4, 2, 1, 3, 2).
- System 2:** Treble clef, *p* dynamic. Features a series of eighth notes and a final measure with a triplet of eighth notes (fingerings: 4, 2, 1, 3, 2).
- System 3:** Bass clef, *cresc.* dynamic. Features a series of eighth notes and a final measure with a triplet of eighth notes (fingerings: 4, 2, 1, 3, 2).
- System 4:** Treble clef, *f* dynamic. Features a series of eighth notes and a final measure with a triplet of eighth notes (fingerings: 4, 2, 1, 3, 2).
- System 5:** Treble clef, *f* dynamic. Features a series of eighth notes and a final measure with a triplet of eighth notes (fingerings: 4, 2, 1, 3, 2).
- System 6:** Treble clef, *ff* dynamic. Features a series of eighth notes and a final measure with a triplet of eighth notes (fingerings: 4, 2, 1, 3, 2).

Esta brevísima pieza, escrita en La menor y dedicada a la pianista Blanca Uribe, puede recordar un *perpetuum mobile* gracias a la presencia constante de corcheas en la melodía o el acompañamiento, y al carácter *ostinato* de ambos planos, aunque es más una tendencia a la repetición de un patrón rítmico-melódico. La organización rítmica de los compases se presenta en algunas ocasiones en grupos que se perciben como un compás compuesto de varios de los escritos en la partitura original. Así, aunque la pieza este escrita en 3/4, si los motivos abarcan dos compases percibiremos 6/4, y cuando lo hagan de a tres, notaremos un 9/4.

### **Estructura formal**

La estructura de la pieza es A-B-A'-B-A'', que casi podríamos definir como un rondó en miniatura, sino fuera porque el estribillo no se repite de manera idéntica.

A: compases 1 - 12.

B: compases 13 - 21.

A': compases 22- 32.

A'': compases 42 - 53.

### **Textura y sonoridad**

La textura es la de un diálogo a dos voces en las cuales se puede distinguir una melodía acompañada, aunque en algunos momentos las dos líneas tienen igual importancia.

Encontramos *ostinato* usado de diferentes maneras: rítmica y melódico-rítmica. Lo vemos en el acompañamiento de la sección A, en su recapitulación y también en la melodía, aunque encontramos pequeñas variaciones que permiten el desarrollo variado de las frases.

Cambios dinámicos suficientemente amplios -del *piano* al *fortissimo*- aportan variedad y brillo a una pieza en la que la repetición de los motivos podría haber causado monotonía.

Colombianas n° 6 compases 1 – 15

Allegro ♩ = 176 ♪ = 58

The musical score is written for piano in 3/4 time. It consists of 15 measures. The first measure is marked *mf*. The tempo is indicated as Allegro, with a quarter note equal to 176 beats and a half note equal to 58 beats. The score is divided into four systems. The first system contains measures 1-4, the second system contains measures 5-8, the third system contains measures 9-12, and the fourth system contains measures 13-15. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, often beamed together. There are also some chords and rests. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. Articulation marks, such as accents and staccato marks, are present throughout the piece.





### Propuesta para trabajo didáctico

El estilo de escritura de esta pieza pone en constante movimiento la mano y el brazo, por lo que puede tomarse como un estudio para desarrollar fluidez y soltura. La utilización de patrones melódico-rítmicos facilita mucho el aprendizaje y memorización del texto musical, liberando tiempo y atención a otros aspectos técnicos y expresivos importantes como por ejemplo, la práctica de gestos específicos que optimizan el trabajo físico y propician un fraseo expresivo.

Para el primer fragmento un movimiento rotatorio del brazo puede ser empleado en la ejecución tanto de la fórmula de acompañamiento de la mano izquierda, como para la figura melódica de la mano derecha.

### Colombianas n° 6, compases 1 - 5



Estos movimientos -en el sentido de las manecillas del reloj para la izquierda y en sentido contrario para la derecha- son simétricos y opuestos y permiten que los dedos articulen muy sutilmente, dejando la propulsión primordial al antebrazo. Gyorgy Sandor (1985) explica claramente este importante gesto pianístico:

La esencia del movimiento rotatorio yace en un brazo (parte alta) pasivo, un antebrazo activo, mano y muñeca inactivos, y dedos levemente activo. La mano y los dedos reciben los efectos de balanceo lateral del antebrazo que rota sobre su eje. Cuando los intervalos aumentan y la rotación del antebrazo ya no es suficiente para alcanzar las notas cómodamente, agregamos un movimiento lateral a la rotación del antebrazo rotando la parte superior del brazo sobre su propio eje. (p. 85)

Se logra de esta forma un *legato* fluido y uniforme alcanzando la velocidad requerida sin esfuerzo. Es de resaltar que la doble indicación metronómica,  $\text{♩} = 176$  y  $\text{♩} = 58$ , nos indica que el compositor tiene en mente que un compás concebido a un solo pulso, y esto lo podemos traducir en la ejecución como un único gesto integrador.

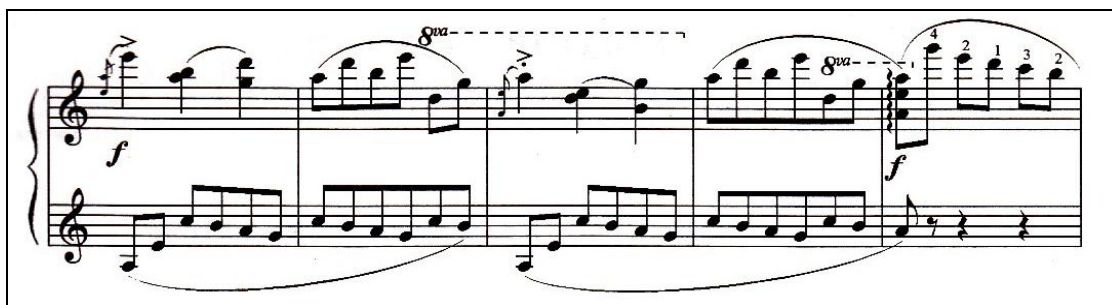
En el compás 26 encontramos una apoyatura de dos notas -una cuarta- hacia una nota acentuada en *forte*, luego de la cual siguen dos negras ligadas. Recomendamos para este lugar un enérgico movimiento de lanzamiento hacia el quinto dedo el cual provocará el acento y la separación de esta nota de la ligadura siguiente. Esto nos permitirá gestionar

naturalmente el cambio de articulación ya que la reacción ascendente de la mano tiene como consecuencia la caída sobre la nota, facilitando la ejecución de la ligadura. Recordamos aquí, las palabras de Joan Last (1989) sobre la reacción de la mano con el staccato, que apoyan nuestro enfoque:

Tanto la mano como los dedos actúan como una unidad... ellos obedecen una instrucción del cerebro que ordena cual dedo debe golpear la tecla. El dedo se orienta hacia la tecla, encargado por la “unidad de una sola pieza” de la mano y el antebrazo; la muñeca flexible causa el rebote cuyo peso depende de la velocidad y de la distancia desde la cual se inició el movimiento. (pp. 30-31)

Estos gestos explicados desde el principio del trabajo sobre la pieza permiten al estudiante ejecutar con mayor facilidad y efecto algunos puntos claves de la misma, a la vez que enriquecen sus recursos técnicos.

**Colombianas n° 6, compases 26 – 30**



Al final de la pieza (compases 46 al 51) encontramos un fragmento de dos compases que se repite tres veces de manera idéntica -sólo variando la octava en la mano derecha- antes de llegar a los acordes finales. Esta reiteración no favorece la atención de algunos estudiantes que con frecuencia caen en una ejecución mecánica, acompañado el *crescendo* con un *acelerando* involuntario. Tal incremento de la velocidad no sólo no está previsto por el compositor, sino que resulta bastante desafortunado para la obra, pues debilita el efecto

brillante y enérgico que nos sugiere la finalización en fortissimo escrita por el autor. Habremos entonces de observar de manera estricta el pulso hasta el final, lograr una convincente culminación de la pieza y dejando al alumno una prevención ante un error común en estas etapas del aprendizaje instrumental: un *crescendo* no siempre implica *acelerando*, así como *diminuendo* no debe asociarse *a priori* a una *ralentización* del *tempo*.

**Colombianas n° 6 compases 46 - 53**

The musical score for 'Colombianas n° 6' measures 46-53 is presented in a standard piano format. It consists of two staves, treble and bass. The treble staff begins with a forte (f) dynamic and features a melodic line with a crescendo indicated by a dashed line and the word 'cres'. The bass staff starts with a forte (f) dynamic and later moves to fortissimo (ff). The piece concludes with a double bar line. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

Colombianas n° 8

**Allegro**

*mf*  
2ª vez *p*


*cresc.*

*f* *mf*

*f*



The image displays a page of musical notation, likely for a piano piece, consisting of six systems of staves. The notation is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The first system shows a complex texture with multiple voices in both hands, including a prominent melodic line in the right hand. The second system continues this texture, with a repeat sign in the right hand. The third system features a crescendo marking ('cresc.') and a forte dynamic ('f'). The fourth system begins with a mezzo-forte dynamic ('mf'). The fifth system shows a continuation of the melodic and harmonic development. The sixth system concludes the page with a forte dynamic ('f') and a final cadence. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings.

Escrita en Do mayor y dedicada a Lola Donskoy de Vaisman, es una de las piezas más sencillas de la colección. Esta es también tal vez, la que más claramente refleje su inspiración folclórica: el tema introductorio, así como mucho de sus motivos melódicos llevan el ritmo típico del Pasillo Colombiano<sup>57</sup>: 

### **Estructura formal**

Podemos definir una estructura tripartita A-B-A, aunque los patrones rítmico y melódico omnipresentes desdibujan los contrastes entre secciones, percibiéndose el discurso musical más como un desarrollo continuo derivado del tema inicial. Tal vez esta sea la función del signo de repetición que encontramos en el cuarto compas: señalarlo como germen de toda la pieza. Las secciones se comprenderían así,

A: compases 1-15.

B: compases 16-51.

A': compases 52-70.

### **Textura y sonoridad**

La escritura de la pieza se plantea básicamente a dos planos sonoros, de los cuales uno o ambos tienen duplicación ya sea en terceras o sextas. Sin embargo, el diseño rítmico de estos planos coincide con frecuencia, percibiéndose entonces como acordes, más que como voces independientes. Especialmente en estos momentos el carácter de movimiento y el ritmo evocan la sonoridad de los conjuntos de cuerda rasgada -guitarra, tiple y bandola- tan usuales en la región andina colombiana. Encontramos también algunos episodios en el que una de las

---

<sup>57</sup> La palabra pasillo proviene al parecer de la palabra paso, para describir la manera de bailar en contraste con otras danzas. Al parecer, esta danza surge en las primeras décadas del siglo XIX en la región andina de la Nueva Granada como una adaptación del vals austríaco.

voces se queda sola realizando una transición melódica o puente entre dos *tutti* de acordes. Se utilizan mayoritariamente los registros medio y grave.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Encontramos abundante duplicación de la melodía en terceras y sextas, pero estas dobles notas se nos presentan en secuencias cortas o agrupadas de tal forma que su ejecución no implica en condiciones normales tensión o dificultad técnica alguna, por lo que proponemos esta pieza como un buena iniciación en la práctica de las mismas. Es conveniente tener presente que las dobles notas -especialmente las sextas- requieren de la fijación parcial y temporal de los dedos involucrados, solo para establecer la distancia del intervalo. La muñeca y el brazo, en cambio, deben permanecer flexibles para pasar suavemente de una posición a otra. Es precisamente esta soltura la que permite apoyar el peso del brazo sobre algunas notas, por lo general las de la voz superior, que debe liderar la sonoridad y transmitir la sensación de *legato*. La otra línea, lleva una carga mínima<sup>58</sup> para favorecer un fácil deslizamiento de los dedos de una tecla a otra.

El esquema rítmico del primer y principal tema -como que ya hemos mencionado- contiene dos corcheas seguidas de un silencio de las cuales la primera esta acentuada. Este tipo de escritura se puede ejecutar fácilmente con un gesto muy usado en la práctica pianística y que guarda cierta similitud con el golpe de arco llamado *spiccato*. Un movimiento enérgico pero elástico que hace rebotar la mano del pianista -el arco en el caso de los violinistas- y que luego cae relajada en la siguiente nota. El rebote permite la

---

<sup>58</sup> La “carga mínima” es un concepto que encontramos en varios investigadores de la tecnología pianística, como Tetzel o Steinhausen. De este último obtenemos la siguiente definición “Admitamos que el brazo pesa cinco kilos. En el estado de ataque apoyado la balanza nos mostraría sin oscilar, cinco kilos. En el momento de elevar el brazo los músculos elevadores producen una contrafuerza de cinco kilos exactamente, la báscula indica cero y el brazo flota a ras de las teclas: es la “carga cero”. La otra posibilidad: los mismos músculos no producen cinco kilos de fuerza. la báscula indica cien gramos, sino 4.900 gramos, peso que apenas impide a las teclas subir: esta es la “carga mínima”. Kaemper (1968, p. 77).



repetición espontánea y fluida de las corcheas y -lo que es muy importante para la interpretación del tema- la observación del silencio que les sigue. Este gesto ha sido profusamente estudiado. Rudolph Breithaupt, Elisabeth Caland, Blanche Selva lo denominan de forma similar como vibrato pasivo, o toque vibratorio. Gerd Kaemper (1968) lo describe, diferenciándolo del vibrato activo de la siguiente manera:

Durante el vibrato activo la muñeca se fija de modo que la mano y el antebrazo forman una única palanca. Por el contrario, en el vibrato pasivo la muñeca queda relajada. Todo el resto se encadena de una forma automática -con cada pequeño golpe activo del antebrazo, la mano relajada se bambolea y los dedos se estiran- como cuando los niños pequeños hacen el gesto de “adiós”. (p. 92)

El calderón colocado en el compás de silencio previo a la reexposición del tema principal, está precedido de un crescendo hacia el *forte*, pero no está acompañado de *ritardando*. Por costumbre general cuando vemos un calderón, tendemos a ralentizar un poco antes la velocidad. Pero en este caso particular creemos que este signo debe significar una detención abrupta y no gradual del discurso musical. Esto suele resultar difícil para algunos alumnos. Para entrenar podemos tocar unas cuantas veces el pasaje anterior -los cuatro compases del crescendo- añadiendo un acorde de “llegada” en el lugar del silencio del calderón. Observaremos de manera estricta una velocidad uniforme. Luego de habernos acostumbrado a la ejecución exacta con resolución definida, pasamos a tocar con la misma intención, pero justo en el momento del acorde ficticio retirar las manos, o pensar que atacamos en sentido contrario (movimiento ascendente).

*Colombianas n° 8, compases 44 – 57*

The image displays a musical score for the piece "Colombianas n° 8", measures 44 through 57. The score is written for piano and is divided into two systems. The first system (measures 44-50) features a treble and bass staff. The treble staff contains a series of chords and single notes, while the bass staff has a more active line with eighth and sixteenth notes. A "cresc." (crescendo) marking is placed above the treble staff, followed by a dashed line and a final "f" (forte) dynamic marking. The second system (measures 51-57) also consists of two staves. The treble staff begins with a "mf" (mezzo-forte) dynamic marking and contains a mix of chords and single notes. The bass staff continues with a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The entire score is enclosed in a rectangular box.

Colombianas n° 10

Allegro Dedicada a Orfa Cruz Luis Carlos Figueroa

The musical score is written for piano and bass. It begins with the tempo marking 'Allegro' and the dedication 'Dedicada a Orfa Cruz' by 'Luis Carlos Figueroa'. The key signature has one flat (B-flat). The score consists of seven systems of two staves each. The first system starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a crescendo (*cresc.*) marking. The second system features a forte (*f*) dynamic and a decrescendo (*dim.*) marking. The third system includes a slur over the right-hand staff. The fourth system has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fifth system has a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The sixth system marks a change to 'Tempo' and includes a ritardando (*rit.*) marking, a piano (*p*) dynamic with an expressive (*expres.*) marking, and a crescendo (*cresc.*) marking. The seventh system continues the piece with various musical notations.

This page of musical notation consists of seven systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The notation includes various musical elements such as notes, rests, and dynamic markings.

- System 1:** Features a *mf* (mezzo-forte) dynamic marking and a *ligado* (legato) instruction.
- System 2:** Includes a *cresc.* (crescendo) marking.
- System 3:** Contains *8va* (octave) markings above the treble staff.
- System 4:** Includes a *p* (piano) dynamic marking and a *cresc.* marking.
- System 5:** Features a *p* dynamic marking and a *ligado* instruction.
- System 6:** Includes an *8va* marking and a *dim.* (diminuendo) instruction.
- System 7:** Concludes with a *cresc.* marking, a *f* (forte) dynamic marking, and a *ff* (fortissimo) dynamic marking.

Dedicada a la pianista y pedagoga Orfa Cruz, es una de las piezas más interesantes del grupo por la variedad de su lenguaje que yuxtapone lo tonal y lo politonal, por sus cromatismos y coloridas disonancias.

En la pieza hay claras evocaciones de la música tradicional andina colombiana en la métrica empleada. En el marco de su escritura en compás de 6/8 se alternan el énfasis en el

carácter binario ()

y el paso al ternario ()

Esta dualidad rítmica es característica en el Bambuco colombiano, al cual ya nos hemos referido anteriormente al tratar *Colombianas n° 4*.

### **Estructura formal**

La estructura es A-B-A', o quizá podríamos definirla como A-B-C, ya que la última sección sólo se asemeja a la primera en los dos primeros compases y en algunos elementos rítmicos y temáticos de la primera.

A: compases 1 - 28.

B: compases 29 - 53.

C: compases 54 - 78.

### **Textura y sonoridad**

En esta pieza encontramos escritura muy variada en la que encontramos pasajes monódicos, melodía acompañada, acordes paralelos, diálogo a dos voces. Colorida y cambiante serían las palabras que mejor definen la imagen sonora de esta miniatura, que abarca un amplio espectro de registros, dinámicas, articulaciones, acentuaciones diversas y estilo armónico.

### Propuesta para trabajo didáctico

Variados tejidos se suceden en el marco de una pieza muy breve, permitiendo al intérprete recrear un interesante cuadro que incluye variados recursos pianísticos y exige flexibilidad para adaptarse a los rápidos cambios de factura, registro, carácter y dinámica.

La rítmica es uno de los puntos más interesantes y cruciales para el estudio y disfrute de esta pieza. Conviene comenzar por la ubicación, lectura y práctica de los cambios métricos que aparecen en la obra. A veces esta práctica puede hacerse sin el instrumento, para separar el elemento rítmico de cualquier otra tarea técnica, motriz, de digitación o lectura.

El cambio métrico más frecuente en la pieza es el paso (implícito) de compás de 6/8, binario a 3/4, ternario, que encontramos ya desde el principio.

#### *Colombianas n° 10 compases 6 - 11*

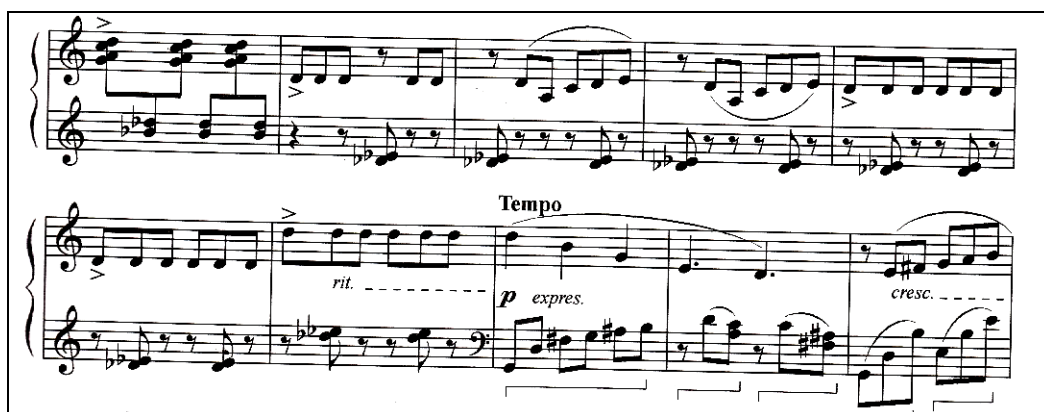


Recomendamos practicar esta métrica con palmas u otro modo de percusión contando cada una de seis corcheas a que equivalen la negra y la negra con puntillo, acentuando los tiempos fuertes y semi-fuertes, de tal forma que los pulsos sean exactos y transmitan su energía rítmica característica. Alternaremos un compás de 6/8 con otro de 3/4.

En los compases 24-28, y de igual forma en los números 52 y 53, encontramos que la mano izquierda pasa de apoyarse en tiempos fuertes a hacerlo a contratiempo. Como este fragmento suele suscitar errores o confusiones en los alumnos, sugerimos practicarlo también percutiendo el diseño rítmico de cada voz con la mano correspondiente de manera simultánea.



### Colombianas n° 10, compases 22 - 31



Las digitaciones que encontramos esporádicamente en algunas de las piezas de esta colección, son del compositor. Sin embargo, hay algunos fragmentos, como el final de la pieza que nos ocupa, que requerirían algunas orientaciones adicionales para el estudiante, para lograr una ejecución más fácil y fluida.

En el fragmento final de la pieza tenemos varios compases donde se duplica la línea melódica a distancia de octava. Se trata de una melodía construida con elementos del tema inicial que debe tocarse ligada, que resulta algo intrincada por la discontinuidad de intervalos que la componen y por los cambios en su direccionalidad. A esto sumamos que los movimientos paralelos, como sabemos, resultan más difíciles que los de sentido contrario por la simetría inversa de las manos. Por tanto, es conveniente buscar una digitación que se adapte a los intervalos y permita su ejecución ligada, teniendo en cuenta además, que hacer coincidir algunos puntos de apoyo en ambas manos favorece la coordinación entre ellas y la fluidez general del pasaje. Presentamos a continuación una propuesta para este pasaje:

### Colombianas n° 10, compases 59 - 77

The musical score for Colombianas n° 10, measures 59-77, is presented in three systems. The first system shows measures 59-61 with a piano (*p*) dynamic and a *ligado* (legato) marking. The second system shows measures 62-64 with a *dim.* (diminuendo) marking. The third system shows measures 65-77, including a *cresc.* (crescendo) marking and a final fortissimo (*ff*) ending. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. The score is in 4/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, with some triplets and slurs.

### Aplicación al repertorio didáctico

Estas piezas pueden incluirse en el repertorio del alumno tanto como colección, haciendo una selección de algunas o separadamente, ya que -como hemos anotado- no constituyen un ciclo. Como piezas aisladas dada su corta duración, animado *tempo*, sencillez y fácil percepción, pueden ser una buena elección como “bis” (*encore*) dentro de un programa estudiantil.

Aunque en términos amplios las podemos ubicar en un nivel II, entre ellas distinguimos diferentes grados de complejidad, por razón de los aspectos técnicos, estructura y/o lenguaje ya analizados en cada una. Las hemos agrupados siguiendo estos criterios así:

Colombianas n° 8 y n° 6                      Nivel II (inicial)

Colombianas n° 1, n° 4 y n° 5            Nivel II (medio)

Colombianas n° 10                            Nivel III



Los requerimientos técnicos y musicales que encontraremos en estas piezas son:

- Conocer y aplicar los ataques asociados a diferentes tipos de articulación
- Dobles notas (octavas, sextas, terceras) en pasajes cortos.
- Sucesión de acordes con extensión hasta la octava

Algunos de estos aspectos pueden desarrollarse o ejercitarse durante el estudio mismo de la pieza, ya que sus reducidas dimensiones permiten un trabajo minucioso. Esta misma elaboración sería mucho más difícil en una obra de mayor envergadura que nos presenta además de texto extenso, múltiples tareas a resolver. Tal es el caso de las síncopas o los cambios de compás ya que el componente metro-rítmico es uno de los más interesantes en estas obras. El estudiante podrá afinar con ellas la percepción del compás y su incidencia en el carácter expresivo de la música. Aprenderá no sólo pensar métricamente diferente en cada sección, sino acentuar adecuadamente para hacer evidente la organización interna de las frases y motivos.

La mezcla de estilos de escritura-tradicional y moderna- puede resultar un reto para la comprensión y convincente interpretación algunas de piezas -especialmente la 1 y la 10- para un estudiante con poca experiencia en música del siglo XX. Es un aspecto que debe ser adecuadamente acompañado por el pedagogo que oriente dicho trabajo.

Con el estudio de estas piezas podemos esperar un avance en:

- La comprensión de los cambios de acentuación
- La ejecución de cambios rítmico-métricos, síncopa.
- Ampliación del horizonte estético, la comprensión e interpretación de diferentes lenguajes que se presentan aisladamente o fusionados en las obras.

Estos aprendizajes pueden facilitar o preparar el estudio posterior de muchas otras piezas del repertorio de siglo XX, latinoamericano o perteneciente a otras culturas. Por ejemplo, Ginastera: *Danzas argentinas*, *Danzas criollas*, *Rondó*; Albéniz: *Suite española*; Turina: *Album de viaje* o *Mujeres españolas*; Atehortúa: *Poemas de Carranza* y otras piezas de compositores como Ravel, Mompou, Lecuona, Dvorak, Moleiro,...

#### 6.5.4. Policromía.

Luis Carlos Figueroa

**Moderato** ♩ = 60

*pp*

2<sup>da</sup> Reo.

*poco rit.*

**Tempo**

*cresc.* *mf cresc.* *f*

*pp*

1<sup>da</sup> Reo.

*rit.*

The image displays a page of musical notation, likely for a piano piece, consisting of six systems of staves. The notation includes various musical elements such as triplets, sixteenth notes, and dynamic markings.

- System 1:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a tempo marking and a triplet of eighth notes. The bass staff has a triplet of eighth notes. Dynamic markings include *p* (piano), *cresc.* (crescendo), and *f* (forte). A first ending bracket is labeled "1<sup>da</sup>".
- System 2:** Continues the musical piece with a treble and bass staff. The treble staff has a tempo marking and a triplet of eighth notes. The bass staff has a triplet of eighth notes. Dynamic markings include *p* (piano).
- System 3:** Continues the musical piece with a treble and bass staff. The treble staff has a triplet of eighth notes. The bass staff has a triplet of eighth notes. Dynamic markings include *p* (piano).
- System 4:** Continues the musical piece with a treble and bass staff. The treble staff has a triplet of eighth notes. The bass staff has a triplet of eighth notes. Dynamic markings include *p* (piano).
- System 5:** Continues the musical piece with a treble and bass staff. The treble staff has a triplet of eighth notes. The bass staff has a triplet of eighth notes. Dynamic markings include *cresc. y accelerando* (crescendo and accelerating) and *f* (forte).
- System 6:** Continues the musical piece with a treble and bass staff. The treble staff has a triplet of eighth notes. The bass staff has a triplet of eighth notes. Dynamic markings include *p* (piano) and *cresc.* (crescendo).

The musical score consists of six systems of staves, primarily in treble and bass clefs, with some systems using grand staves. The notation includes various musical elements:

- System 1:** Treble and bass staves with flowing sixteenth-note passages. The bass staff includes a *dim.* (diminuendo) marking.
- System 2:** Treble and bass staves with sustained chords and single notes. Dynamics include *p* (piano). A first ending bracket labeled "1<sup>a</sup>" spans the end of the system.
- System 3:** Treble and bass staves with rapid sixteenth-note runs. Dynamics include *pp* (pianissimo).
- System 4:** Treble and bass staves with rapid sixteenth-note runs, continuing the texture from the previous system.
- System 5:** Treble and bass staves with sustained notes and chords. The bass staff includes a *ritardando* marking. The system concludes with a *pp* dynamic.

The notation is detailed, with many notes beamed together to indicate rapid passages. The overall style is characteristic of late 19th or early 20th-century piano music.

Pieza compuesta en 1982, año de composición de sus últimas obras publicadas. Está dedicada a Patricia Perez Hood, notable pianista y profesora del conservatorio de Cali, intérprete de muchas obras del autor especialmente de su Concierto para piano y orquesta. Por su estilo, forma y lenguaje es bastante singular en el panorama general de la obra de Luis Carlos Figueroa. Además de estas razones, la calidad artística de la obra nos ha llevado a incluirla en nuestro estudio.

### **Estructura formal**

La pieza se configura con un espíritu eminentemente improvisatorio, lo que podemos inducir de su construcción sobre frases de diferente dimensión, casi invariablemente terminadas con un calderón, las cuales se suceden contrastándose unas a otras en matiz o textura. Diríamos entonces que estamos ante una forma libre, aunque identificamos una sección re-expositiva de siete compases al final de la pieza, que sirve para dar unidad y cohesión a la composición.

### **Textura y sonoridad**

En esta pieza encontramos fragmentos que se perciben como nubes o manchas de color, otras como yuxtaposición de entonaciones o como cascadas de arpegios. Sólo en algunos lugares, como el fragmento del compás 25 al 32 y en la sección final, reconocemos un desarrollo melódico en su forma tradicional.

### *Policromía, compases 25-32*

The image displays a musical score for the piece 'Policromía', measures 25 through 32. The score is written for piano and is organized into three systems. The first system (measures 25-27) is in 3/4 time and features a treble staff with a melodic line containing triplets and a bass staff with a sustained pedal point. Dynamics include *p* (piano), *cresc.* (crescendo), and *f* (forte). The second system (measures 28-30) is in 3/4 time and continues the melodic and harmonic development. The third system (measures 31-32) is in 4/4 time, showing a change in tempo and meter. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

Una de las características más atractivas de esta obra es la búsqueda de una atmósfera sugerente, que estimula la imaginación del oyente para reconstruir a partir de elementos diversos un cuadro sonoro bello y significativo.

Aún cuando la textura de varias frases es a dos voces, el pedal sostenido por compases enteros y la reiteración de las notas apenas percutidas en una figuración uniforme, refuerzan la sensación de bloque sonoro más que de escritura lineal.

Encontramos también escritura en acordes arpegiados, así como también motivos melódicos que, sin ser arpeggios, producen un efecto sonoro similar. Estas estructuras ayudadas por el pedal crean una textura amplia y resonante, con intervalos de una carga dramática considerable (compases 25-27)

Hacia el final de la pieza, el autor recurre a una escritura a tres pentagramas para crear un amplio espacio sonoro de nota pedal en el bajo y acordes en los registros medio y agudo.

#### ***Policromía*, compases 44 - 47**



En los últimos compases de la pieza el autor recurre a la escritura a tres pentagramas para crear un amplio espacio sonoro de nota pedal en el bajo y acordes en los registros medio y agudo.

El rango dinámico y de registros de la pieza es variado, pero predomina ampliamente el *piano* y el agudo, creando un cuadro sonoro muy sutil y delicado.

#### **Propuesta para trabajo didáctico**

*Policromía* es una pieza que presenta una oportunidad para abordar aspectos interpretativos, de trabajo sobre la imagen artística de la obra. En primer lugar, necesitamos descubrir las ideas musicales sobre las que se sustenta la pieza y encontrar enlaces coherentes entre las mismas. Esto puede no ser evidente para el alumno, por lo que necesitará orientación por parte del profesor. Por ejemplo, en los primeros compases de la obra encontramos grupos de semicorcheas que se repiten a distancia de un tono formando un bloque sonoro. Es imprescindible aquí, captar la atención hacia el detalle, hacer de un descenso melódico de segunda un acontecimiento, siempre dentro del marco dinámico planeado por el autor.



Es de utilidad enseñar al alumno a tocar estas frases mostrando sólo lo esencial o diferente, por ejemplo notas que diferencian una figura de otra o la voz principal. Al mismo tiempo restamos peso a lo repetido, lo que está presente sólo para dar cuerpo, “aura” al núcleo de la idea. Aconsejamos para facilitar esta tarea tocar acordes que resuman la figuración a modo de esquema, para que el estudiante pueda discernir entre los elementos repetitivos y los cambiantes, para que pueda comprender la lógica subyacente a cada idea. El objetivo de la práctica por acordes no es en este momento la memorización, aunque sea un subproducto de ello, sino el análisis y la focalización de la atención.

En segundo término, la construcción de la pieza a partir de frases que se difuminan con calderones- demanda del intérprete un hábil manejo de este espacio de libertad, para que el paso de una idea a otra resulte coherente. Aunque la tradición marca un incremento en la duración de la nota con calderón en -al menos- la mitad de la figura en cuestión, resultaría excesivamente rígido y monótono aplicar uniformemente dicha costumbre. Es tal vez más fructífero involucrarnos emocionalmente con el desarrollo de la frase, lo cual comienza de manera muy concreta escuchando atentamente los sonidos desde el inicio hasta el acorde final, siguiendo su resonancia y posterior declive. Durante esa observación, mentalmente concluimos la idea musical e imaginamos la aparición de la nueva. Entre una y otra se produce una fisura natural, como quien pasa una página, o -mejor- como quién respira para continuar con una nueva frase. Resulta interesante analizar lo que dice Karl Leimer (1972) sobre de este tema:

No hay reglas fijas sobre la prolongación de un calderón. Depende del *tempo*, y suele ser especialmente prolongada en los finales. La flexibilidad de las voces o instrumentos también juegan un papel en su duración. Cualquiera que posea un sentido rítmico puede coordinar el valor del calderón con la frase donde ocurre, de

acuerdo al *tempo* establecido en la composición. Büllow reconocía el talento musical de un pianista por la manera que éste prolongaba un calderón. (p. 101)

Podríamos tomar como contradictorio decir que “cualquiera que posea un sentido rítmico” puede ejecutar bien el calderón y seguidamente, recordar que un artista legendario, como Hans von Büllow reconocía por esto mismo la medida del talento. Sin embargo, en la distancia de realizar algo “correctamente” y llevarlo a un nivel artístico -capaz de conmover al oyente- tenemos no sólo la explicación a esta paradoja sino también una llamada de atención sobre la importancia del tema. Alguna luz más sobre este punto arroja Neuhaus (1958):

El calderón exige una atención particular ya que menudo es mal interpretado. El caso más fácil para determinar su duración es cuando se encuentra después de un *ritenuto*, ya que se continúa mentalmente la ralentización de las notas que tienen el calderón, sin multiplicar su duración (y sin contar por unidades de tiempo, como por ejemplo las negras del tiempo primitivo). El calderón resulta de esta manera la culminación lógica del *ritenuto* que nos condujo a él, y *piú ritenuto* nos lleva hasta el límite de audibilidad de la nota o acorde. (p. 49)

Es importante que el alumno sea consciente de que el calderón representa muchas veces, no sólo una forma de concluir una frase, sino también el antecedente para el inicio de una nueva. Con este fin, le pedimos que mientras extiende el sonido de la nota afectada paralelamente piense en la nueva frase (qué figuración, sonoridad daremos a esa nueva idea...) para que cuando la cerremos, surja la siguiente con naturalidad y en concordancia de *tempo* anterior. Es un momento en que el alumno puede sentir la libertad y responsabilidad para crear un nexo que da coherencia al discurso musical.

*Policromía* nos ofrece varios casos de utilización del calderón: con y sin *ritenuto* previo, a final de frase o en medio de ella. Será por tanto una buena ocasión de explicar, experimentar y resolver cada caso con el alumno, para que la interpretación de este importante recurso expresivo no sea para éste, fruto del azar o fuente de confusión.

La observación de la uniformidad métrica a lo largo de la pieza -a pesar de los cambios de textura, figuración, las frecuentes paradas debidas a los calderones con la consecuente segmentación de las frases- es un requisito primordial para alcanzar la unidad formal de la misma. Este pulso unificador ayuda a la creación de un hilo conductor, que integra las partes en un *corpus* coherente. Para lograrlo podemos recurrir a varias estrategias como:

- Estudiar dirigiendo la música. Elegimos un pulso que será la columna vertebral de la obra, (es muy útil realizar esta tarea sin el piano, para aislar completamente cualquier elemento fisio-mecánico que influya en el concepto rítmico que queremos establecer). Este pulso nos servirá de modelo con el que estudiaremos mentalmente las frases con figuración diferente, “dirigiendo” la música que suena en nuestro interior, tal como lo haría un director sinfónico. Las virtudes de este recurso, ampliamente referenciado en la literatura pedagógica del piano, serán descritas en el análisis de la *Sonatina*.

- Contar en voz alta, una de las más extendidas formas de representación de los procesos rítmicos y -en palabras de Krasovskaya (2001, p. 100)- ayuda a “descifrar la estructura temporal de la obra, descubrir los pulsos de apoyo, reproducir la concordancia de las diferentes figuras”. Este recurso se utiliza con cautela, en períodos de tiempo y fragmentos determinados, tratando de pasar poco a poco a la interiorización. Karl Leimer (1972) no dudaba en aconsejar este método de estudio a sus alumnos:

En mi opinión, contar en voz alta por corto tiempo es el mejor aliado en un entrenamiento exitoso del sentido del ritmo... Cuando un artista como Giesecking admite que todavía cuenta ocasionalmente, y el profesor Straube, cuando entrena a sus

coristas marca el ritmo contando firme y uniformemente y hasta palmeando sobre alguno en los hombros, estoy convencido de que este es el camino para desarrollar el sentido del ritmo. Ambos artistas apoyan mis ideas. (p. 98)

Su forma libre, su temática -podríamos decir- abstracta, no es una pieza en la cual baste “tocar correctamente las notas”. Además de una imagen artística bien definida, de un guión que sirva de hilo conductor a nuestro relato, precisamos de un sonido que materialice cada idea. Esta sonoridad debe cautivar desde el principio, hacer volar la imaginación de quien toca y de quien escucha, para lograr la ilusión que queremos crear. Esta puede ser la diferencia entre lograr una obra fascinante o aburrida.

Como consecuencia de esta perspectiva, buscaremos el ataque apropiado para producir el matiz que requiere cada elemento según su función. En Policromía los matices suaves -del *piano* al *pianissimo*- forman el colorido fundamental. Nos encontramos con una figuración repetida en amplios bloques que deben dejarse resonar bajo el mismo pedal de prolongación. Esto nos obliga a un ataque mínimo en verticalidad y velocidad, para que el efecto del pedal en lugar de incrementar el volumen sonoro de la frase, se convierta en protagonista y aliado para unificar el sonido y facilitar la respuesta del piano al leve roce de los dedos con las teclas. Josef Hoffmann (1976) nos deja unas inspiradoras palabras sobre el uso colorístico del pedal:

Puedo ilustrar con el corno francés otro uso del pedal: donde los cornos no llevan la melodía (lo que hacen con relativa poca frecuencia) ellos son empleados para apoyar armonías prolongadas, y el efecto que causan es como un barnizado, un unificador de los diversos colores de los otros instrumentos. Justamente este efecto es obtenido por un adecuado uso del pedal (...) pero el Pedal Puede Hacer Mucho Más Que Eso (sic). A veces podemos producir extraños efectos, mezclando a propósito

sonidos no-armónicos (...) Tales mezclas son provechosas para múltiples efectos, especialmente cuando sumamos la asistencia de la gradación de matices, efectos que evocan vientos desde el Séfiro hasta el Boreal, el rumor o romper de las olas, el roce de las hojas de los árboles, etc. (pp. 43-45)

### **Aplicación al repertorio pedagógico**

Esta pieza ofrece una buena oportunidad de trabajar con uno de los estilos musicales utilizados durante el siglo XX, la politonalidad. El título Policromía tiene correspondencia no sólo en su significado directo -diversidad de colores- porque ofrece una amplia paleta sonora, sino también al lenguaje musical que presenta simultáneamente dos tonalidades diferentes, aunque en esta pieza en particular, no podemos hablar de tonalidad en el sentido tradicional, ya que las estructuras armónicas y melódicas no se enmarcan en el estilo decimonónico. Sin embargo, en cada sección es bien identificable un centro tonal, unas alteraciones o notas que pueden enmarcar o ubicar tonalmente la frase, aunque sea transitoriamente.

Esta pieza puede ser abordada por alumnos de nivel II o III, que seguramente habrán tocado algunas piezas del repertorio del siglo XX adecuado a su nivel, como las *Música para los Niños* de Prokofiev, *Children's Corner* de Debussy, *Para los niños* o los primeros libros del *Mikrokosmos* de Bartok, alguna de las *Gymnopédies* de Satie y otras del vastísimo repertorio pianístico. Su estudio se enmarcaría, de esta forma, en el desarrollo de la comprensión e interpretación de lenguajes y estilos muy diversos.

El principal requerimiento físico que presenta esta obra es la extensión, que en la mano derecha debe llegar a la novena. Sin embargo, esta pieza es lenta y permite que una mano con limitada apertura se adapte a estos intervalos mucho más cómodamente que cuando se presentan en piezas rápidas o con dinámicas que exijan mayor velocidad de ataque. La atención deberá entonces centrarse en los aspectos de comprensión formal, búsqueda del

ataque adecuado a los timbres que queremos obtener, y buen manejo del pedal de prolongación.

Del estudio de esta pieza podemos esperar:

- Descubrimiento de nuevas posibilidades colorísticas del instrumento, así como los modos de ataque apropiados para obtenerlas.
- Mejor adaptación de la mano a extensiones como los acordes de novena.
- Desarrollo de la capacidad creativa-interpretativa del alumno.
- Mejor control auditivo del efecto del pedal derecho.
- Ampliación del horizonte estético del alumno, de la comprensión de los lenguajes contemporáneos.

En *Policromía* el autor sitúa con predilección las líneas melódicas a intervalo de segunda, lo que confiere un carácter suavemente disonante que se va desvaneciendo a medida que el oyente asimila el colorido resultante. Es importante que el alumno identifique y utilice estos rasgos, dentro del mosaico de partes que compone la pieza para su mejor comprensión, interpretación. Este elemento ayudará también a la memorización de la obra.

El trabajo con esta sonoridad, que se maneja dentro de la música clásico-romántica como disonancia, como un elemento estable, que no requiere resolución y que ofrece múltiples facetas expresivas es sumamente importante para la formación estética de los alumnos. Muchos de ellos, con sorprendente frecuencia, siguen la tendencia del apego al repertorio decimonónico, con todas las consecuencias para la limitación de su horizonte artístico y el desarrollo de técnica adecuada para los lenguajes más recientes. Sobre este aspecto escribía el notable pianista y musicólogo Charles Rosen (2005):

El hecho de que sean relativamente pocos los pianistas que abordan las obras más imponentes de la literatura pianística compuesta a partir de 1920 no se debe tanto a que el público no favorezca esta música como a que muchos de los pianistas profesionales actuales y, ciertamente, la gran mayoría de los aficionados son incapaces de entenderla. (p. 223)

Esta pieza puede aportar una interesante experiencia interpretativa para que los estudiantes puedan abordar con solvencia piezas de mayores dimensiones dentro del repertorio habitual, tales como: *Preludios*, *Estampas*, *Images* y otras piezas de Debussy, *Danzas Rumanas*, *Bagatelas*, *Al aire libre* y otras piezas de Bartok, *Preludios* de Scriabin, *Preludios*, *Impresiones íntimas* y otras piezas de Mompou, u otras tantas del repertorio de este estilo.

### 6.5.5. Burlesca.

Allegro ♩ = 152

*f* *dim.*

*f* *fp* *fp*

*mf* *f* *cresc.*

*ff*



The image displays a page of musical notation, likely for piano, consisting of six systems of staves. The notation includes various musical elements such as notes, rests, dynamics, and time signatures.

- System 1:** Features a grand staff with a treble and bass clef. The music is in 4/4 time. The right hand plays a melody with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *mf* and *f*.
- System 2:** Continues the piece in 4/4 time. The right hand has a more active melody with chords and eighth notes. The left hand continues with eighth notes. Dynamics include *mf*, *f*, and *cresc.*.
- System 3:** The time signature changes to 3/4. The right hand features a melody with chords and eighth notes. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *mf*, *f*, and *cresc.*.
- System 4:** The time signature changes to 2/4. The right hand has a melody with chords and eighth notes. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *mf*, *f*, and *cresc.*.
- System 5:** The time signature changes to 3/4. The right hand features a melody with chords and eighth notes. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *mf*, *f*, and *cresc.*.
- System 6:** The time signature changes to 2/4. The right hand has a melody with chords and eighth notes. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *mf*, *f*, and *cresc.*.

The image displays a page of musical notation, likely for a piano piece, consisting of five systems of staves. The notation includes various musical symbols, dynamics, and articulations.

- System 1:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *8va* marking and a *f* dynamic. The bass staff has a *f* dynamic and a *p* dynamic. A *cresc.* marking is present.
- System 2:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *p* dynamic and a *mf* dynamic. The bass staff has a *p* dynamic.
- System 3:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *cresc.* marking and a *f* dynamic. The bass staff has a *f* dynamic.
- System 4:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *f* dynamic. The bass staff has a *f* dynamic.
- System 5:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *dim.* marking. The bass staff has a *f* dynamic.

The musical score consists of five systems of staves, each with a treble and bass clef. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

- System 1:** The first system shows a series of chords in the right hand and a melodic line in the left hand. The key signature has two sharps (F# and C#).
- System 2:** The second system features a crescendo marked "cresc." and dynamic markings *f* (forte) and *ff* (fortissimo). The right hand has a series of chords, while the left hand has a melodic line.
- System 3:** The third system includes a piano marking *p* and a crescendo marked "cresc. poco a poco". The right hand has a melodic line, and the left hand has a series of chords.
- System 4:** The fourth system features a crescendo marked "sempre cresc." and dynamic markings *ff*. The right hand has a melodic line, and the left hand has a series of chords. An 8va (octave) marking is present above the right hand.
- System 5:** The fifth system includes a piano marking *p* and a crescendo marked "cresc.". The right hand has a melodic line, and the left hand has a series of chords. An 8va (octave) marking is present above the right hand.

Escrita en 1971 y dedicada al pianista Antonio Henao, quién estrenará años más tarde una de sus obras más populares, la *Suite Breve*, colega y amigo del compositor. Esta pieza se destaca por su lenguaje modernista y brillante en el marco de la obra pianística de Luis Carlos Figueroa, donde son más frecuentes el lirismo y la expresión intimista. Además de esto, hemos seleccionado la obra por el uso graduado de recursos técnicos característicos del repertorio virtuosista, por lo que reviste un gran interés pedagógico para la formación pianística.

### **Estructura formal**

Burlesca está escrita en una forma libre con frases asimétricas -casi una *tocata*- cuyo material temático reaparece de forma literal o modificada durante su desarrollo. La tercera frase, por ejemplo, se nos presenta veinte compases más adelante con la línea del bajo, algunos acordes de la mano derecha simplificados y un desarrollo posterior por conexión con el pasaje siguiente. O, la cuasi reexposición que encontramos en el compás 62, que de cierta forma divide en dos la pieza. Estos retornos, a pesar de ser efímeros y cambiantes, aportan cohesión a una estructura que tiende un poco a la disgregación.

### **Textura y sonoridad**

La sonoridad de esta música está marcada por la percusividad de acordes que se atacan acentuados con manos alternas o juntas, por la predominancia del *forte* y *fortissimo* con sólo unos fragmentos en piano que hacen oposición o preparan los frecuentes *crescendi*. Encontramos muchos fragmentos en los que las voces se mueven por bloques sonoros resultantes de la rápida alternancia de los acordes de las dos manos y del efecto unificador del pedal de resonancia. Hacen contraste a estos, otros lugares donde una diáfana escritura a dos planos nos descubre melodías acompañadas por acordes quebrados en fórmulas de *ostinato*.

El lenguaje es ácido: abundantes disonancias, momentos bitonales y atonales. Los cambios métricos y de acentuación contribuyen a que la reiteración de los diseños rítmicos no aminore el interés y la expectación en el oyente a quién sitúa en el casi incesante movimiento tumultuoso de un danza angulosa e irreverente.

El piano es usado en todo sus registros, explotando con predilección su naturaleza brillante y percusiva.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Nos centraremos en los aspectos que puedan revestir alguna dificultad para estudiantes de un nivel intermedio, ya que por sus características técnicas, esta pieza requiere de -al menos- esta preparación.

Uno de los primeros problemas con el que tropiezan la mayoría de los alumnos que abordan esta obra es la comprensión de su forma. Recomendamos el estudio de la partitura sin el instrumento. Esto nos permite percibir la secuencia de las partes, sin que nos distraigan la lectura del texto, algún inconveniente técnico por resolver, o simplemente que resulte difícil abarcarlas por su número. No se trata necesariamente del estudio total -hasta su memorización, como propone Karl Leimer, ya que esta propuesta tiene implicaciones metodológicas que rebasan esta sugerencia. Los procesos de desarrollo del oído interno y de la lectura mental están suficientemente acreditados por la tradición pedagógica del piano, pero demandan tiempo, dedicación y una adecuada preparación.

Cuando no se tiene mucho entrenamiento previo, el estudio de la partitura sin el instrumento demanda un referente sensorial que puede brindar una lectura al piano para que el texto escrito tenga su correspondiente imagen sonora en la mente del alumno. Es lo que Leimer (1972) identificaba como visualización. Para subsanar estas dificultades, el profesor puede ayudar tocando, los comienzos y finales de las frases, delimitándolas, señalando sus

conexiones, semejanzas y divergencias. Estamos observando el plan general de la obra, como quién divisa desde un alto los contornos de un parque de diseño intrincado, tipo laberinto. El paseante por los senderos de este imaginario jardín no percibe este esquema, sino la impresión de los arbustos o flores que va encontrando en su camino. Esta esquematización a la que se recurre generalmente en formas grandes pero también más claras, como la sonata, suele a veces descuidarse en los géneros pequeños y especialmente en la música contemporánea. Sin embargo, indudablemente los beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que trae para aquellas obras pueden ser tan o más palpables en este tipo de música.

Los avances de la neurociencia al arrojar luz sobre su funcionamiento y aplicación, proporcionan cada vez mayor fundamentación a esta metodología, tal como expone Britos Zunín (2014):

El método de la división tiene una razón psicológica de ser, y es la limitación de la mente para retener más allá de un conjunto de cierta cantidad de elementos relacionados entre sí. Si la cantidad es demasiado grande la atención se dispersa y los detalles se pasan por alto. Esto repercute en la memoria que presentara olvidos parciales sistemáticos e irregulares. Pero esto no afecta solamente la tarea de memorizar la partitura, sino que afecta el propio acto de querer aprender a tocarla porque todo acto de aprendizaje implica necesariamente la intervención de la memoria. Es decir, sin memoria no hay aprendizaje, hecho que se comprueba en los casos de patologías mentales o lesiones cerebrales. No obstante, en condiciones normales, todo cuanto pueda contribuir a dispersar la atención y dificultar la acción de la memoria será un entorpecimiento a evitar. Esta es la razón principal para aprender una partitura previamente dividida en partes, en vez de intentar aprenderla entera desde el principio al fin. (p. 8)

Pasando a otro aspecto, la escritura de esta pieza permite utilizar la estrategia, ya mencionada en otros apartados, de practicar algunas fórmulas melódicas y rítmicas en las cuales se alternan las manos de una manera agrupándolas en acordes. Esto contribuye a facilitar sustancialmente su comprensión y memorización, ya que uniendo las manos se reduce a la mitad los elementos a memorizar. La memoria táctil o mecánica, aunque debe estar acompañada por los otros tipos de fijación, juega un papel importante en el aprendizaje de un instrumento. En este caso especial, si se combina con la memoria auditiva, permite que el alumno al evocar la sonoridad de una frase la asocie con cierto tipo de posición de su cuerpo y de interacción con el instrumento, provocando como respuesta el movimiento deseado. Vemos a continuación algunos fragmentos donde dicha táctica podrá ser empleada.

***Burlesca, compases 1 - 4***

***Burlesca, compases 26 - 33***

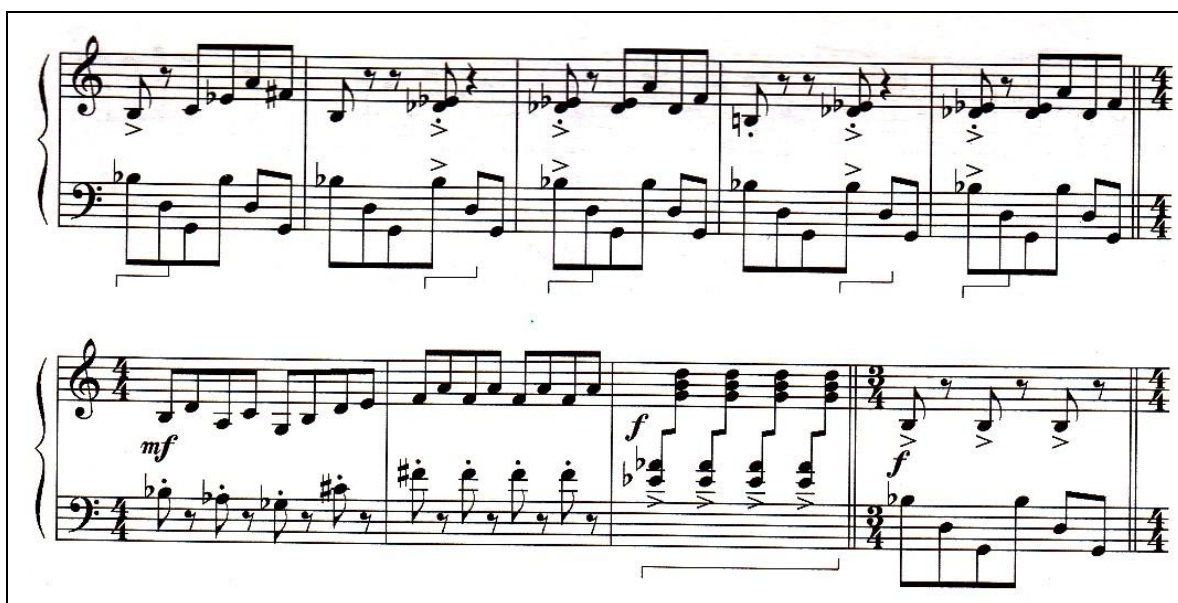
### *Burlesca*, compases 42 - 45



Como ya anotamos, en *Burlesca* encontramos cambios métricos y rítmicos que tienen una cardinal incidencia en el pulso de cada sección y el carácter general de la pieza. Desafortunadamente los alumnos no siempre prestan suficiente atención a algunos cambios de compás, aprovechando que el pulso son negras, sin importar si es 3/4, 2/4 o 4/4. En estos casos, sugerimos realizar ejercicios sin el instrumento en los que el estudiante pueda percibir la diferencia entre una música escrita en un compás u otro. El sencillo acompañar con palmas la música que toca el profesor, haciendo énfasis en los tiempos fuertes, le ayudará a comprender este aspecto de una forma vivencial y significativa. Luego, podemos tomar ejemplos de los fragmentos de la pieza en estudio que están en diferentes compases, primero continuando con el palmeo y después tocándolos, tratando de demostrar su naturaleza métrica. Finalmente pediremos al alumno que toque las secciones en las cuales se encuentran las transiciones de un compás a otro. En un principio, se suele exagerar un poco la acentuación pero, por lo general, este exceso se atenúa fácilmente. A continuación veremos un ejemplo:



### *Burlesca*, compases 21 - 29



En las imágenes anteriores vemos que además del cambio al 3/4 el compositor mezcla la melodía de la mano derecha -evidentemente ternaria- con el acompañamiento de la izquierda, en la cual el arpegio nos sugiere una subdivisión binaria, como si pudiera estar escrita en 6/8. Esta dualidad rítmica -tan frecuente en la música andina colombiana- es usada profusamente por el compositor.

En la ejecución de *Burlesca* los acordes, de diferente número de sonidos, extensión y correlación entre las manos, ocupan un lugar protagónico. Aquí ellos se presentan principalmente en episodios brillantes, con *crescendi* y movimientos hacia momentos culminantes, por lo cual se requiere que tengan la máxima claridad, vigor y sonoridad. Este aspecto falla en algunos estudiantes, ya por imprecisión al tocar las notas o por deficiencias en el carácter del sonido obtenido. Aunque muchas pueden ser las causas de tales deficiencias y solo el análisis *in situ* por parte del profesor puede ayudar a subsanarlas, no podemos renunciar a proponer un consejo sobre este asunto. Como cualquier otro tipo de gesto pianístico en la ejecución de acordes intervienen de una u otra manera muchas -sino todas- zonas corporales. Sin embargo, por el peso de la tradición se tiende a asociar a los acordes de

este tipo con los segmentos más grandes, el antebrazo, el brazo, la espalda... Ellos desde luego tienen enorme importancia, y sin su concurso sería imposible ejecutar los fuertes, rapidísimos e intrincados pasajes de acordes que abundan en el repertorio desde el siglo XIX hasta nuestros días. Pero no podemos olvidar que el más potente impulso del brazo sino encuentra unos dedos precisos, veloces y firmes, no puede producir el efecto esperado.

Al final de la pieza encontramos un pasaje brillante que será rápidamente aprendido por el alumno si éste comprende desde el principio la fórmula pentatónica en que éste se basa. Va desde el registro grave al agudo, pasando por cinco octavas. Un factor que algunos alumnos descuidan, pensando que al tocar el piano sólo hay que ocuparse de dedos, manos y brazos, es el de la participación de la totalidad del cuerpo en la ejecución. Para tocar eficazmente el piano debemos tener en cuenta desde la posición de la cabeza hasta el apoyo de los pies, pasando obviamente por todos los segmentos intermedios. En el fragmento que nos ocupa, el tronco debe acomodarse -facilitando la acción de los brazos y manos- basculándose acompasadamente el apoyo desde el isquión izquierdo hasta el derecho. Sobre este apoyo escribe Berman (2010):

Cuando la actividad en el teclado se desplaza de un registro a otro, el *tronco* del pianista no sólo debe participar en el movimiento sino que frecuentemente debe anticiparlo, desplazándose por delante de las manos en lugar de seguir las (...) la transición será mucho más suave y la continuidad musical mejorará... (p. 25)

Sin embargo, es el trémolo con el que finaliza el episodio el que requiere especial atención, ya que algunos estudiantes tienden a tensar los brazos en detrimento de la velocidad, soltura y sonoridad que debería caracterizar este remate triunfal. Hay que tener en cuenta que estos dos compases culminan un pasaje en *crescendo* donde cualquier inseguridad -técnica o musical- puede hacer que se acumule una rigidez de la que será difícil deshacerse

en medio de la ejecución. Por tanto, lo primero será asegurarnos de que el arpeggio previo es ejecutado sin problemas técnicos.

Cuando existe un problema de tensión del alumno en estos compases, de poco sirve demostrarle como debería sonar, muy suelto, rápido y sonoro. Esta exposición puede que sólo sirva para aumentar el agarrotamiento, ya que el estudiante intentaría lograr el efecto deseado forzando los brazos en una repetición rápida del acorde. Si se tiene sed, de poco sirve estar al lado de un pozo, necesitamos “algo” con que extraer el agua.

Este “algo” es encontrar la conexión -que parece tan natural en los buenos pianistas- entre la persona y el instrumento. El mecanismo del piano ofrece no sólo un punto de apoyo hacia el cual proyectar el peso del brazo, sino que también responde al impulso que se le aplica con leve movimiento contrario. El sencillo principio de acción-reacción, actúa aquí como en muchos otros momentos, sólo que para notarlo debemos estar relajados mental físicamente, estar en atento contacto con la repuesta del teclado, tratar de “sentirlo”. Fisiomecánicamente hablando la ejecución de este pasaje no es más que la sucesión alterna del toque de un acorde en cada mano, o sea, un movimiento vertical. Sugerimos invitar al alumno a realizar esta sucesión con la mayor laxitud posible de los brazos y el tronco, lenta, suavemente y con los ojos cerrados -esto para tratar de concentrarnos en los sentidos del tacto y el oído- para sentir que cada impulso nuestro nos es devuelto por el piano. Cuando hayamos notado que la conexión de acción y respuesta se ha apropiado, podemos incrementar poco a poco la velocidad y el peso.

Este interesante gesto definido por muchos autores como movimiento vibratorio - de enorme importancia en la literatura pianística desde el romanticismo- tiene variadas aproximaciones teóricas y prácticas. Citaremos primero la de Harold Taylor (1982):

Permítannos recordar que para toda acción hay una reacción igual y opuesta. La gran virtud del mecanismo del piano es su elasticidad que da al ejecutante que sabe

cómo usarlo adecuadamente una impresionante economía de esfuerzos. Los pianistas que saben cómo hacerlo, pueden gastar menos energía en todo un recital de la que emplearían muchos estudiantes en media hora de práctica. Con una buena coordinación, casi toda la energía empleada en el ataque de la tecla es devuelta al ejecutante por el rebote de la tecla. Esta energía devuelta puede ser transferida al próximo ataque, o usada para ayudar al brazo a desplazarse, o reutilizada para cualquier otra combinación de propósitos que se requieran. Por ejemplo, la ejecución de octavas rápidas o saltos sería imposible sin la cooperación del mecanismo del piano. (p. 55)

***Burlesca, compases 79 - 94***

The image displays a musical score for the piece 'Burlesca', measures 79 to 94. The score is written for piano and right hand. It consists of three systems of staves. The first system shows the piano part in the bass clef and the right hand in the treble clef. The piano part starts with a *p* (piano) dynamic and includes a *cresc. poco a poco* (crescendo little by little) marking. The right hand part begins with a *f* (forte) dynamic. The second system continues the piano part with a *siempre cresc.* (always crescendo) marking and features a *8va* (octave) marking above the right hand staff. The piano part includes a *ff* (fortissimo) dynamic. The third system shows the piano part with a *p cresc.* (piano crescendo) marking and a *ff* dynamic. The right hand part also includes a *ff* dynamic and a *8va* marking. The score is enclosed in a rectangular frame.

Por último, creemos oportuno anotar un par de observaciones sobre la interpretación de esta pieza, en las cuales suele suscitarse algunas dudas. La primera es el punto donde se reexpone la frase inicial (segundo compás en la siguiente imagen):

### ***Burlesca*, compases 61 - 64**



Al tocar este fragmento, entre el *diminuendo* y el súbito *forte* se hace necesaria una pequeña cesura, no para pasar de un matiz al otro, sino para enfatizar el arco que se forma entre el inicio y el fin de la pieza, y que da cohesión a la estructura de la pieza. Hemos consultado al compositor sobre la pertinencia de esta respiración, obteniendo su aquiescencia.

El segundo punto tiene que ver con los compases finales de la pieza, en los cuales, la mayoría de los intérpretes -unos más pronunciado que otros- realizan un *acelerando*. Éste aunque no esté escrito, también según Luis Carlos Figueroa<sup>59</sup>, puede permitirse pero solo con moderación.

### **Aplicación al repertorio pedagógico**

Como ya hemos anotado anteriormente recomendamos esta pieza para estudiantes de nivel III. Algunos de los requerimientos técnicos y musicales que encontraremos en ella son:

- Ejecución de acordes con extensión de octava.
- Habilidad para destacar la voz superior en acordes.

---

<sup>59</sup> Figueroa, L. C., comunicación personal 25 de agosto de 2013.

- Pasajes de octavas consecutivas.

De esta manera, además de desarrollar las destrezas técnicas que aquí se exigen, podrá atender a otras facetas de la interpretación musical, como la colorística-tímbrica, la metro-rítmica, los cambios dinámicos, agógicos y de articulación.

El estudio de *Burlesca* puede contribuir al avance en:

- La percepción y los cambios de compás, su incidencia en el carácter expresivo de la música. La acentuación las frases y motivos.
- Cambios dinámicos súbitos y graduales con una adecuada gestión física del peso, el impulso, el equilibrio entre fijación y relajación.
- Comprensión e interpretación de piezas de forma libre y de los lenguajes musicales del siglo XX.
- Ejecución de pasajes con acordes alternos con ambas manos, en progresiones y diversas combinaciones.
- Sucesiones de octavas con saltos.
- Movimientos rotarios y vibratorios.

Estos conocimientos y habilidades constituyen apartados fundamentales en la formación pianística, ya que son requeridos en buena parte del repertorio romántico y contemporáneo. Su aprendizaje se intenta algunas veces en obras de mayor envergadura, donde deben afrontarse múltiples y complejas tareas, además de un texto extenso, por lo que el proceso se puede complicar, desanimar o sobrecargar al estudiante. Piezas como *Burlesca*, además de su propio valor artístico, pueden constituir un eslabón muy conveniente en el proceso de preparación a piezas consolidadas no sólo en el repertorio contemporáneo sino también en muchos otros contextos como por ejemplo, el romántico. Mencionaremos sólo algunas de las

muchas de este tipo: *Rapsodias Húngaras*, *Estudios* de Liszt, *Toccatas* de Khachaturian o Prokofiev, *Tango* de Stravinsky, *Ragtime* de Gershwin, *Allegro bárbaro* o *danzas búlgaras* de Bartok, *Ragcaprices* de Milhaud y *Polichinella* de Villa-Lobos.

### 6.5.6. *Preludio.*

**Moderato** ♩ = 63

*p*

*siempre ligado*

*cresc.*

*f*

*dim.*



The image displays a musical score for the 'Sonata in G major, Op. 10, No. 3' by Frédéric Chopin. The score is written for piano (p) and guitar (g). The key signature is G major (one sharp, F#). The tempo is marked 'Tempo' with a '2' above it, indicating a half note equals two beats. The piano part begins with a dynamic of 'p' (piano) and a 'poco rit.' (poco ritardando) marking. The guitar part is marked 'p espressivo' (piano, expressive). The score is divided into five systems, each with a grand staff (piano and guitar staves). The first system includes a 'gob.' (guitar obbligato) marking with a '1' and a '5' below it. The second system features a '2' below the guitar staff. The third system has a '2' below the guitar staff. The fourth system has a '2' below the guitar staff. The fifth system is marked 'ligado' (ligado) and includes a '3' below the guitar staff. The score is written in a clear, professional style with standard musical notation, including notes, rests, and dynamic markings.

The musical score consists of five systems of staves, each with a treble and bass clef. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is common time (C).

- System 1:** The first system begins with a piano (*p*) dynamic and a tempo marking of *poco rit.* (poco ritardando). The second measure of the system is marked *Tempo*. The right hand plays a melody with a slur over the first two measures. The left hand plays a bass line with a slur over the first two measures. The third measure of the system is marked *p espressivo* and features a fingering of 8<sup>va</sup> 1.
- System 2:** The second system continues the melody and bass line. The right hand has a slur over the first two measures. The left hand has a slur over the first two measures.
- System 3:** The third system continues the melody and bass line. The right hand has a slur over the first two measures. The left hand has a slur over the first two measures.
- System 4:** The fourth system continues the melody and bass line. The right hand has a slur over the first two measures. The left hand has a slur over the first two measures.
- System 5:** The fifth system begins with a *ligado* (ligature) marking. The right hand has a slur over the first two measures. The left hand has a slur over the first two measures.

The musical score consists of six systems of staves, each with a treble and bass clef. The key signature is two sharps (F# and C#).

- System 1:** The treble staff begins with a triplet of eighth notes (F#, G#, A) marked with fingerings 3, 1, 4, 2. The bass staff has a half note chord (F#, C#) marked *p*. The instruction *siempre ligado* is written above the treble staff.
- System 2:** The treble staff continues with eighth notes and a triplet of eighth notes (B, C, D) marked with fingerings 2, 1, 5. The bass staff has a half note chord (F#, C#) marked *p*.
- System 3:** The treble staff continues with eighth notes. The bass staff has a half note chord (F#, C#) marked *p*.
- System 4:** The treble staff has a triplet of eighth notes (E, F#, G) marked with fingerings 1, 2, 4. The bass staff has a half note chord (F#, C#) marked *p*. The instruction *cresc.* is written above the treble staff.
- System 5:** The treble staff begins with a triplet of eighth notes (A, B, C) marked with fingerings 4, 5, 3. The bass staff has a half note chord (F#, C#) marked *f*. The instruction *mf* is written above the treble staff.
- System 6:** The treble staff begins with a triplet of eighth notes (D, E, F#) marked with fingerings 5, 5, 5. The bass staff has a half note chord (F#, C#) marked *dim.*. The instruction *p rit.* is written above the treble staff. The system ends with a half note chord (F#, C#) marked *pp*.

Dedicado a Luz María Bonilla, pianista y pedagoga caleña, esta pieza fue compuesta por una comisión que la programadora de televisión colombiana Punch hiciera a Luis Carlos Figueroa para acompañar musicalmente la serie “*Manuelita Saenz*”. Según relata el autor (2006), el *Preludio* resultó que “no era lo que estaban buscando” los realizadores por lo cual el mismo escribe otra obra -el *Nocturno n° 1*- que fue incorporado a la emisión del programa.

El estilo de la pieza se puede comprender a la luz del personaje y el contexto histórico que la inspiran. Manuelita Sáenz, es una figura histórica que conjuga entre sus muchas facetas, la de ferviente impulsora y combatiente en la causa de la lucha independentista de las colonias españolas por un lado, y por otro, de enamorada compañera y fiel defensora de Simón Bolívar. Dos dimensiones conviven en este cuadro: la del dramático y crucial momento histórico, y la del sentimiento personal destinado a convertirse en leyenda. Siguiendo esta lectura encontramos reflejado en la sección inicial y final un apasionado lirismo y rasgos épicos que percibimos en el ritmo puntillado y los saltos dramáticos fortalecidos por la duplicación en octava. Identificamos también la evocación en un pequeño fragmento de la melodía -compases 29-31- de una parte del Himno Nacional de Colombia. La pieza fue escrita en la tonalidad de Si menor en 1978.

### **Estructura formal**

Forma tripartita.

A: compases 1 – 17.

B: compases 18 – 35.

A': compases 36 – 53.

## Textura y Sonoridad

Es una pieza de estilo romántico que hace uso del lenguaje y recursos de la literatura pianística de la segunda mitad del siglo XIX. Mayoritariamente tenemos dos voces, una de las cuales es eventualmente duplicada en octava. En la sección central y en los seis últimos compases aparecen tres voces. El desarrollo de estas líneas es relativamente independiente, pero siempre podemos distinguir roles de melodía y acompañamiento. Luis Carlos Figueroa privilegia aquí un fraseo largo que en ciertos momentos alcanza un *pathos* bastante alejado del intimismo de otras obras.

La parte inicial es un gran preámbulo que centra la atención en una melodía, que avanza en semicorcheas, ligada y en *piano* apoyada en el registro bajo por una nota pedal de la mano izquierda reiterada alternamente a la octava. Tanto la variedad de los intervalos que componen esta línea -desde segundas hasta séptimas- como la ilusión que parcialmente da de una polifonía oculta la hacen muy expresiva. Esta misma melodía, pasando a la mano derecha, se convierte en acompañamiento para un tema bien diferenciado rítmica y melódicamente de aquella y que anticipa el carácter épico de la siguiente sección de la pieza. Esta sección finaliza en *diminuendo* de la línea que repite un circunloquio que finaliza sobre nota pedal, tal como empezó la sección. La sensación de amplio espacio sonoro entre ellas es producto de la distancia entre los planos agudizada por el hecho de que el autor reclama el pedal derecho sólo hasta el compás doce. Podríamos hablar de la intención de escuchar diáfananamente el discurso algo solitario de las líneas melódicas, antes que la atmósfera envolvente que generarían los apagadores abiertos en un registro tan amplio del piano.

La sección central presenta un desarrollo sonoro mucho más amplio en tesitura y sonoridad. El acompañamiento, mayoritariamente de la mano izquierda, emplea arpeggios con amplios intervalos que cubren varias octavas. La melodía se bifurca con una línea subordinada a la principal, duplicaciones y octavas quebradas, enriqueciendo el tejido. En

contraste con la parte inicial, hay una amplia utilización del pedal derecho exceptuando los lugares donde las líneas se mueven por grados conjuntos. La sección final vuelve a la textura sonora del principio.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

El tema que abre la sección A y A' es muy importante en la pieza: aparece con un único apoyo de la nota pedal lo que centra la atención sobre él, y luego sirve de acompañamiento a otra melodía. Su trazado melódico es sinuoso y expresivo debe fluir como un interminable arabesco. Una primera tarea para el alumno es escuchar y reaccionar a las tensiones y distensiones que conllevan los diferentes intervalos -desde segundas hasta novenas- que componen la línea, practicando al principio muy lentamente y con máxima concentración. El ligado que pide el compositor debe ser obtenido con medios manuales, ya que el pedal derecho no está previsto al principio de esta sección. Evidentemente la consecución del *legato* exige el concurso de dedos - muñeca- brazo, especialmente en líneas como ésta contienen una secuencia muy variada de intervalos. La posición de estos segmentos corporales -continuamente cambiante- demanda una flexibilidad total sin pérdida del apoyo en el fondo de la tecla. Este aspecto debe estar completamente resuelto antes de confrontar esta línea como acompañante, ya que entonces la atención se verá parcialmente desplazada hacia la otra voz que toma el rol de principal.

### *Preludio, compases 1 - 9*

The musical score is for a piano prelude in 3/4 time, marked Moderato (63 bpm). It consists of nine measures. The first system (measures 1-3) begins with a piano (p) dynamic. The second system (measures 4-6) includes the instruction 'siempre ligado' (always legato). The third system (measures 7-9) shows a crescendo (cresc.) and a final measure with a decrescendo. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above the notes.

Gyorgy Sandor (1981) explica muy bien la adecuada alineación de los dedos con el antebrazo que posibilita una acción cómoda y eficiente de los flexores y extensores del antebrazo.

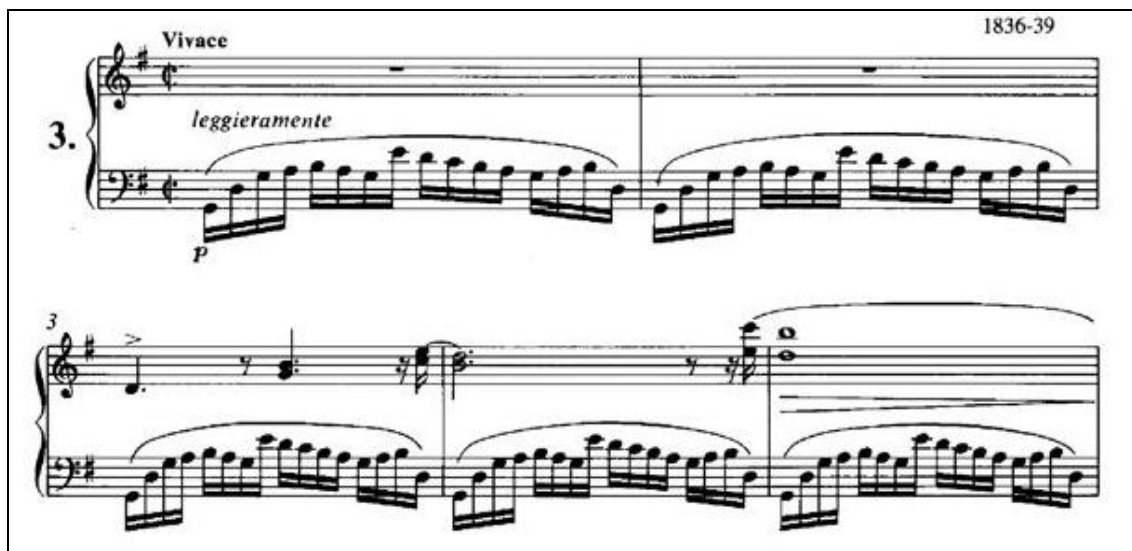
Los movimientos de ajuste de la mano, del brazo y el cuerpo sirven exclusivamente para ayudar a los dedos. Hemos descrito movimientos horizontales, verticales, hacia adelante y hacia atrás, circulares y rotatorios. La mayoría de los componentes actúan simultáneamente, por esto -aunque la dimensión de cada movimiento sea mínima- su sincronización es suficiente para cumplir la tarea de la mano. (p. 65)

El problema de la flexibilidad en la acomodación de todo el brazo -desde el torso hasta los dedos- en las figuraciones ligadas que contienen intervalos amplios está también presente en el acompañamiento de la mano izquierda en la sección B, o en el de mano derecha de la misma a partir del compás 25.

Heinrich Neuhaus (1958) aborda este importante aspecto de la técnica pianística en la enseñanza del *Preludio en Sol Mayor Op. 28* de Chopin -observamos también la similitud entre la problemática de ambas piezas- y anota:

Mientras se note en el alumno tirones allí donde se necesita plasticidad, angulosidad en lugar de flexibilidad, me gusta “atormentarle” con ejercicios al estilo de “cámara lenta” (...) le hago tocar muy lentamente, paso a paso, concienzudamente, esta figuración vigilando que todas los traslados de la mano, muñeca y antebrazo se realicen armoniosamente, acompasadamente, sin ninguna retención. (p.123).

### *Preludio Op. 28, F. Chopin*<sup>60</sup>



<sup>60</sup> Chopin, F. (1981). *Preludios*. Varsovia: Instituto Fryderyka Chopina.



### *Preludio, compases 16 - 20*

The image displays a musical score for a piano prelude, specifically measures 16 through 20. The score is written for piano in G major (one sharp). It consists of two systems of staves. The first system shows measures 16-18. The left hand plays a continuous eighth-note accompaniment. The right hand plays a melody with a fermata over the first measure, marked 'p' and 'poco rit.'. The second system shows measures 19-20. The left hand continues the accompaniment. The right hand plays a melody marked 'Tempo' and 'p espressivo', with a fermata over the first measure. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

La diferenciación de planos sonoros melodía-acompañamiento, tanto en dos manos como en una sola, es otro de los aspectos importantes que se plantean en esta pieza. En la parte central nos encontramos con los dos casos: la mano izquierda lleva el acompañamiento, mientras que la derecha presenta en algunos compases la melodía con otra línea subordinada. Obtener un balance sonoro que permita llevar a primer plano la melodía que es en ese momento principal es una tarea que involucra no sólo control físico, si no, y puede que aún en mayor medida, un oído atento y sensible. El apoyo en la línea con rol protagónico trasladando el peso del brazo de nota a nota, tanto como la relajación de la mano para permitir que las notas sean muy livianas, se obtiene con la diferente fijación de los dedos, mayor en los que reciben el peso y mínima en los demás. El profesor debe constatar que el alumno asimila que la diferente actitud biomecánica produce un determinado resultado sonoro -volumen, timbre, color- controlando con el oído el balance de las voces.

En este sentido va el consejo de Joan Last (1989): “Tenemos que individualizar el ‘dedo cantante’ y hacer que su última falange se ponga activa (...) si la melodía está en la voz superior, son los dedos superiores de la mano derecha los que están activos” (p. 28).

En el *Preludio* encontramos la aplicación de varios tipos de octavas:

- Octavas ligadas, que encontramos principalmente en la mano izquierda.
- Octavas quebradas, en la melodía de la mano derecha al final de la sección B.
- Octavas combinadas con nota sola, que encontramos en el pasaje de la mano.

derecha en el compás 32, y de la mano izquierda en los tres compases siguientes.

En este último caso -compases 33 al 35 del acompañamiento- se puede practicar en dos movimientos los elementos del pasaje: por un lado la octava y por el otro un acorde que agrupa las otras tres corcheas de la ligadura. De este modo se simplifica la ubicación y ejecución segura de los intervalos y además, se facilita su memorización.

En cuanto al trabajo sobre las octavas, es necesario hacer énfasis en que en su ejecución debe intervenir todo el brazo, desde el hombro hasta los dedos para lograr un sonido pleno y una ejecución relajada. Cuando la melodía está en las octavas ligadas de la mano derecha, la precisión y apoyo en los dedos 4 y 5, que por lo general tocan el sonido superior, asegura la claridad y plenitud de la línea. Aquí también puede resultar pertinente la anterior cita de Joan Last.

### **Aplicación en el repertorio pedagógico**

Este Preludio contiene varios elementos característicos de la escritura romántica para piano, tales como arpeggios, duplicación de líneas en octavas, toque legato-cantabile, utilización de amplio espacio sonoro, ricos contrastes emocionales en la expresión musical. Se puede abordar su estudio en un nivel III, requiriendo de una mano que abarque la octava, alguna experiencia en diferenciación de dos planos melódicos en una mano.

El aprendizaje de esta pieza puede ayudar a desarrollar:

- Mayor flexibilidad de muñeca, mano y brazos en la conducción de las líneas melódicas en *legato*.
- Un fraseo largo y continuo.
- Expresión musical de un contenido emocional diferente en cada sección de la pieza, dando contraste y coherencia a la forma tripartita.
- Caracterización cada voz con un color diferente en el tejido musical.

Estas tareas las encontramos también en piezas como las *Romanzas sin palabras* de Mendelssohn; *Consolaciones* de Liszt; *Nocturnos*, *Preludios*, *Valses* y *Baladas* de Chopin; *Arabescas* o *Revêrie* y otras piezas de Debussy; *Preludios* de Scriabin o Rachmaninov, entre otras muchas. Sin embargo, en aspectos como el desarrollo de las melodías, este *Preludio* no presenta tan variadas coloraturas como en Chopin, por lo que resultaría menos complejo su estudio. En este sentido puede valorarse como preparación o como una alternativa más asequible a las obras antes citadas.

### 6.5.7. Suite Breve, en tres movimientos.

**I**

**Allegro** ♩ = 168

*f*

*mf*

*poco rit.*

**Tempo**

*p*

*mf*

*cresc.*

*f*

*sfz*

*pp*

The image displays a page of musical notation, likely for a piano piece, consisting of five systems of staves. The notation includes various musical symbols, dynamics, and articulation marks.

- System 1:** Features a grand staff (treble and bass clefs). The right hand plays a series of chords, with a *cresc.* marking. The left hand plays a steady bass line.
- System 2:** Continues the grand staff. The right hand has a *f* dynamic and a *p* dynamic. The left hand has a *cresc.* marking.
- System 3:** The right hand has a *ff* dynamic and a *cresc.* marking. The left hand has a *ff* dynamic and a *cresc.* marking. The system ends with a *poco rit.* marking.
- System 4:** The right hand has a *p* dynamic and a *cresc.* marking. The left hand has a *cresc.* marking.
- System 5:** The right hand has a *f* dynamic and a *cresc.* marking. The left hand has a *cresc.* marking.

The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and accidentals. The dynamics range from *p* (piano) to *ff* (fortissimo). The tempo marking *poco rit.* (poco ritardando) is present at the end of the third system.



musical score for a piano piece, first system. It features a grand staff with treble and bass clefs. The left hand plays a series of chords with a glissando effect, marked "m.d. gliss." and "ff". The right hand plays a series of chords with a glissando effect, marked "gliss." and "sfz". The piece ends with a final chord marked "ff" and "8va".

## II

musical score for a piano piece, second system. It features a grand staff with treble and bass clefs. The tempo is marked "Lento" with a quarter note equal to 42. The left hand plays a series of chords with a glissando effect, marked "pp legato". The right hand plays a series of chords with a glissando effect, marked "pp". The piece ends with a final chord marked "pp" and "8va".

Musical score for the first system, featuring piano and bass staves. The piano staff begins with a *mf* dynamic, followed by a *dim.* (diminuendo) section, and then a *pp* (pianissimo) section. The bass staff also features a *pp* section. A 6/8 time signature is indicated at the bottom.

### III

Vivo ♩ = 144

Musical score for the second system, featuring five systems of piano and bass staves. The tempo is marked *Vivo* with a quarter note equal to 144 beats per minute (♩ = 144). The piano staff begins with a *p* (piano) dynamic, followed by a *cresc.* (crescendo) section, and then a *dim.* (diminuendo) section. The bass staff also features a *p* dynamic, followed by a *cresc.* section, and then a *dim.* section. The final system of the piano staff ends with a *mf* (mezzo-forte) dynamic.



The musical score consists of six systems of staves, primarily in bass clef with some treble clef systems. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

- System 1:** Two staves in bass clef. The first staff contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals. The second staff contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals.
- System 2:** Two staves in bass clef. The first staff contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals. The second staff contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals.
- System 3:** Two staves. The first staff is in treble clef and contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals, marked *cresc.*. The second staff is in bass clef and contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals, marked *f*.
- System 4:** Two staves. The first staff is in treble clef and contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals, marked *siempre f y cresc.*. The second staff is in bass clef and contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals.
- System 5:** Two staves. The first staff is in bass clef and contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals, marked *ff poco pesante*. The second staff contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals.
- System 6:** Two staves. The first staff is in bass clef and contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals, marked *Tempo* and *accel. molto cresc.*. The second staff contains a series of eighth notes with sharp and natural accidentals, marked *ff* and *8va*.



Esta pieza fue escrita en 1975 y dedicada a la pianista Mary Fernández de Balduc, discípula del maestro Antonio María Valencia, como Luis Carlos Figueroa. Es una de las piezas más frecuentemente interpretadas de su catálogo de piano sólo. Podemos atribuir a su mayor popularidad, a las características propias de la obra, y al hecho de haber sido la única escogida del autor para integrar la *Antología de Música Colombiana* - versiones para piano, editada en 1991 por el Instituto Colombiano de Cultura (ente gubernamental anterior a la creación del Ministerio de Cultura) y que gozó de amplísima difusión.

### ***Allegro***

#### **Estructura formal**

Podemos enmarcar la forma del Allegro en una estructura tripartita por la sensación de re exposición que experimentamos a la vuelta del tema, aunque A y A' sólo tengan en común estos cinco compases. De esta manera delimitaremos las partes

C: compases 1 - 22.

B: compases 23 – 34.

A': compases 35 - 50.

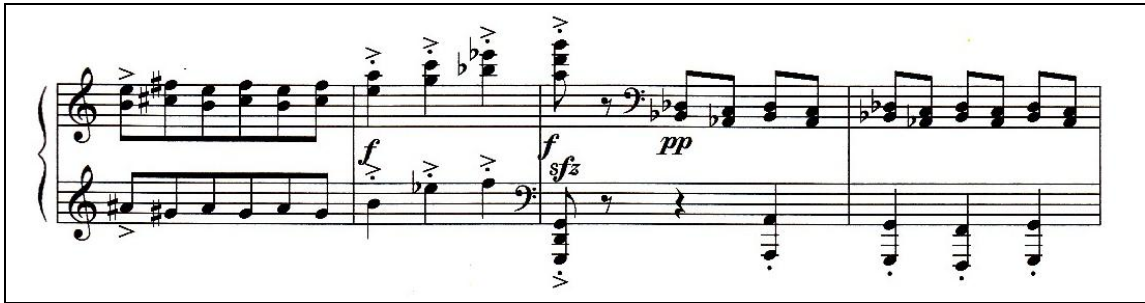
Cabe resaltar que toda el movimiento está en 3/4, salvo dos compases (32-33) que están en 2/4. Precisamente este motivo, aunque algo cambiado, reaparece al final del último movimiento dando cohesión al ciclo.

#### **Textura y sonoridad**

El primer tema es una entrada, casi una fanfarria con acordes de cuartas paralelas en *forte*, con una sonoridad compacta. Al sexto compás viene un súbito contraste de carácter. Una melodía expresiva y ligada de aire folclórico-popular, acompañada por arpeggios -que enfatizan con el apoyo en el bajo- el ritmo de danza ternaria. El fraseo de este nuevo tema es

corto, enfatizado con acentos, ligaduras de dos notas y con entonaciones descendentes que le confieren cierto aire nostálgico. La sección finaliza con un pasaje ascendente de cuartas que remata con un acorde *forte sforzando*.

***Suite Breve, Allegro, compases 20 - 23***



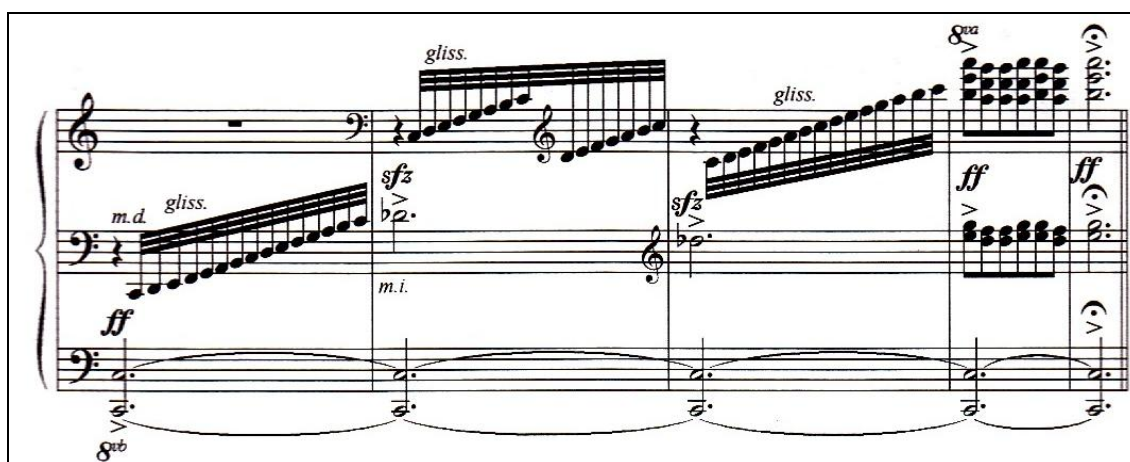
La parte siguiente comienza con aire misterioso, en el registro bajo con octavas *staccato* y *pianissimo* en la mano izquierda acompañadas por terceras de la derecha. Un vertiginoso pasaje de semicorcheas, nos lleva del *piano* al *fortissimo* del motivo que en compás binario culmina la sección.

***Suite Breve, compases 38 - 37***

The musical score for measures 38-37 of Suite Breve is written for piano. It features a treble and bass clef. The right hand plays a series of chords and eighth notes, while the left hand plays a descending eighth-note scale. Dynamics include *f*, *p*, *cresc.*, and *ff*. The score is divided into two systems, with the first system covering measures 38-36 and the second system covering measures 35-34.

El tema inicial se reexpone en el registro agudo, en *fortissimo* y con la izquierda duplicada en terceras. De este sonido incisivo, pasamos al piano súbitamente, dos octavas más abajo. El Allegro finaliza con tres *glissandi* escalonados en tramos de dos octavas *fortissimo*, apoyados por la octava de Do más grave, que se sostiene con pedal hasta el final. Concluye el pasaje la cabecera del tema en el registro sobre agudo resonando así todo el diapason sonoro del piano.

### ***Suite Breve*, compases 46 – 50**



### **Propuesta para trabajo didáctico**

Los primeros tres compases del tema forman un motivo que debe delimitarse con una pequeña cesura del resto de la frase<sup>61</sup>. Cuando este tema pasa en la reexposición esta separación se da de forma natural por el cambio súbito de matiz y de registro, pero al principio de la pieza tenemos para ambos fragmentos el mismo matiz *forte* y registro medio.

Si durante los cinco primeros compases las manos actúan con la misma intención, a partir del sexto tienen tareas bien diferenciadas. La derecha está encargada de llevar la línea melódica -con su diferenciada articulación, rítmica y acentuación- cuidando de que la voz superior sobresalga en los acordes o terceras en los que está implicada.

<sup>61</sup> Esta indicación fue hecha por el compositor en la entrevista concedida el 25/08/2013.

El acompañamiento tiene un fraseo más largo, con arpeggios robustecidos por el pedal derecho. Es importante que el quinto dedo de la mano izquierda reciba el peso del brazo, porque, al ser el apoyo armónico de todo el compás -en la primera frase lo es para seis- debe sonar más profundamente y hacer presencia más allá de su duración real. Sabemos que reconstruimos mentalmente líneas donde escuchamos sonidos aislados, cuando nuestra conciencia los asimila como integrantes de un conjunto. De esta forma, aunque el Si bemol grave del compás 6 no pueda ni deba sonar realmente más de dos tiempos, sí puede quedar latente como referente del plano armónico. Obviamente, no debemos exagerar el ataque de estas notas, pues deben permanecer dentro de los límites de la sonoridad total de la frase.

*Suite Breve*, compases 1 - 11

The image shows a musical score for the first eleven measures of a piece titled 'Suite Breve'. The music is written for piano in 2/4 time. It consists of two systems of staves. The first system contains measures 1 through 5, and the second system contains measures 6 through 11. The right hand (treble clef) plays arpeggiated chords, while the left hand (bass clef) plays a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include forte (f) and mezzo-forte (mf). A 'poco rit.' marking appears at the end of measure 11.

Conviene practicar separadamente los pasajes de dobles notas, especialmente el de cuartas de los compases 19 y 20, aprendiendo una digitación cómoda, para garantizar que al tocar a la velocidad indicada no se pierde ningún sonido. Esto último se escucha con frecuencia cuando el alumno presta mayor atención a la voz superior, en desmedro de la inferior o la incomodidad de los cambios de posición deteriora la integridad de las líneas. Los

*crescendi* que culminan en *forte* presentes en ellos, necesitan del apoyo del brazo para obtener el volumen sonoro requerido sin disminuir la velocidad del movimiento.

### ***Suite Breve, Allegro, compases 16 - 23***



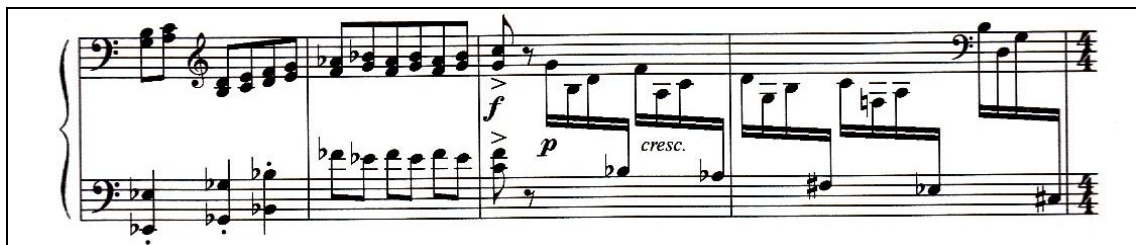
La sección A culmina en el compás 22 con un acorde en *forte* y *sforzando* de una corchea, luego de la cual y pasando solo un silencio de corchea comenzamos un pasaje piano en el registro grave. Es una cambio abrupto, que invita a prolongar un poco la corchea que culmina el pasaje *forte*. Respecto a la ejecución de este compás, se pronuncia Luis Carlos Figueroa (2013) “La mayoría de los pianistas se queda en ese acorde, sin embargo no debe ser así. Debe conservarse estrictamente el pulso” Recordamos, además, sus palabras acerca de la inspiración de esta obra: “Esta obra la escribí cuando trabajaba yo en el Conservatorio de Cali y sucedieron unos acontecimientos muy duros, el Allegro es por esto, dramático...”

Por su escritura colorida, contrastes de sonoridad y recursos instrumentales, esta música que podría perfectamente tomarse como una pieza brillante, adecuada para el lucimiento del pianista. Consecuentemente podríamos tomar algunas licencias -dejar resonar los acordes fuertes, una cesura para separar con más efecto el *forte* del *pianissimo*- acostumbradas en la tradición romántica. Esta observación del autor brinda una clave muy valiosa para la

interpretación de su obra desde una perspectiva totalmente diferente a la antes descrita, basada en la idea y los sentimientos que la inspiraron. Buscaremos entonces un pulso uniforme, que exprese mejor la angustia de la persona ante la adversidad y la injusticia.

El estudio del pasaje de semicorcheas de los compases 30 y 31, que tiene un patrón melódico uniforme, se puede iniciar con la práctica de grupo de cuatro notas como acorde. Por un lado, la mano y el oído memorizarán más rápida y firmemente, y por otro, los dedos que se habitúan a estar más cerca de las notas ejecutan luego el pasaje con mayor fluidez y la velocidad requerida.

#### ***Suite Breve, compases 28 -31***



En cuanto a la sucesión de acordes de séptima de la mano derecha en los compases 40 y 41, es conveniente conservar el antebrazo suelto y flexible, a pesar de que la mano deba fijar la posición en el acorde que se desplaza.

#### ***Suite Breve, compases 38 - 41***



A esto ayuda la práctica con sólo el quinto dedo de la voz superior. Una vez el estudiante puede tocar con soltura y a la velocidad necesaria esta escala apoyándose en el quinto dedo,

este mismo se convierte en el “guía” que lleva la mano y todo el brazo que podrá estar así, más relajado. Sobre la importancia del apoyo en este dedo para la técnica de acordes, nos habla Neuhaus (1958):

Como con frecuencia -en realidad, casi siempre- un pasaje de acordes contiene, además de la armonía, una melodía que se toca con el quinto dedo. Entonces, debe concedérsele una especial atención, tocar con el claramente, *cantabile, en dehors* como escribe Debussy. Un buen pianista tiene un sentido especial que nace del oído y se transmite a las manos, es el sentido del quinto dedo. (p. 149)

Y continúa con una precisión sobre el caso de las manos pequeñas, que es siempre muy vigente en el trabajo pedagógico con estudiantes niños y algunos mayores.

Recordar sobre el liderazgo del quinto dedo toca con especial frecuencia a los alumnos con manos muy pequeñas. Además, si el alumno es buen músico y escucha bien, ni las manos más pequeñas le impedirán sonar como es debido. Para mi alegría, esto lo he comprobado con frecuencia en mi clase. (p. 149)

## ***Lento***

### **Textura y sonoridad**

Este movimiento hace contraste total al rápido, brillante y dramático *Allegro* anterior. Es, según palabras del autor, “una plegaria”. Se observa en la obra una evocación del pianismo impresionista, tanto por el lenguaje armónico más orientado hacia el color que a la funcionalidad, como por el tipo de toque no percusivo que reclama. Largas sucesiones de quintas vacías -más tarde incluida en una octava- en los planos sonoros extremos, nos transmiten una sensación de melancolía, soledad. La melodía en un *legato pianissimo*, que



sólo hacia la culminación llega al *mezzoforte* interpreta esta sentida oración, pasa del registro agudo al intermedio, entre dos planos de acordes que dan especial perspectiva al tejido.

El pedal de prolongación permite crear una atmósfera sutil donde se van sumando capas, usando un espacio sonoro muy amplio, en el que mediante un manejo diferenciado de formas de ataque permite distinguir unos planos de otros. Una matización específica para cada nivel - *piano* para una de las voces intermedias, *pianissimo* para la otra- hace posible la perfecta percepción de los cuatro planos que acumula la pieza hacia el compás 16.

### **Estructura formal**

Es una estructura tripartita.

A: compases 1 - 9.

B: compases 10 – 20.

A': compases 21 – 33.

La sección A' presenta la melodía modificada de la exposición con un interesante contrapunto de la melodía del plano medio.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Lo primero que necesita el estudiante para tocar este movimiento, es un concepto claro de la sonoridad que exige. Desde el primer sonido debemos estar dentro del carácter, tempo y sonido adecuados, por lo cual antes de empezar a tocar es conveniente recordar o representarnos mentalmente la música con todos sus atributos, relajarnos para poder expresar la paz que debe emanar de ella. Muy ilustrativa puede ser la anécdota en la que Josef Hofmann (1976) relata como Anton Rubinstein, -durante una clase- le interrumpe a los pocos compases con la pregunta “¿Has comenzado a tocar ya? Creo que no he escuchado bien...” y añade más adelante:



Antes de que tus dedos toquen las teclas, debes comenzar la pieza mentalmente - esto es, debes haber establecido en tu mente el tempo, el toque, y por encima de todo, el ataque de las primeras notas, antes de que su ejecución comience realmente. Y entre otras cosas, ¿cuál es el carácter de la pieza? ¿Es dramática, trágica, lírica, romántica, humorística, heroica, sublime, mística, cómo es? Bien, ¿por qué no dices nada? (pp. 60-61)

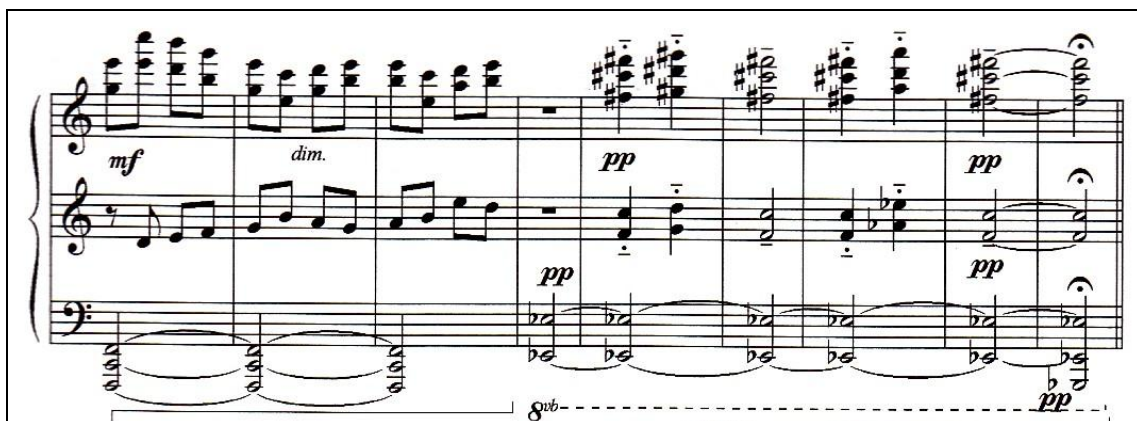
El control del balance sonoro de las voces, en una misma mano y entre los diferentes planos, es uno de los objetivos didácticos de la pieza. Recomendaríamos para lograrlo, definir la sonoridad y ataque deseado para de cada voz. Esto se puede realizar:

En la sección B (compases 10 - 20) primero establecer la sonoridad de los planos externos de los acordes ligados, en la cual debe haber un apoyo en el quinto dedo de cada mano que proyectará mejor la amplitud hacia graves y agudos. Luego se trabajan los planos internos cuidando de que se escuche la voz conductora en los acordes de los compases 10 al 15 y por último separadamente las dos voces que hacen contrapunto de los compases 16 al 20. En estos últimos es posible tocar con diferente reparto entre las manos, con ó sin cruce, aunque la opción en la cual la izquierda pasa por encima ofrece dada la posición elevada que debe adoptar la muñeca una ventaja sonora muy conveniente dado que esta voz debe resaltar sobre la otra.

*Suite Breve, Lento, compases 10 -20*

En la sección A', retomamos la melodía del inicio con corcheas continuas duplicadas en quintas, cuartas y sextas. Debe ser reconocible esta línea a pesar de que la voz central lleva una carga dramática que tenderá a atraer la atención. El autor mismo (2013) recomienda tocar los acordes de los cuatro penúltimos compases con un movimiento ligero y corto, de modo que el pedal derecho convierta esos golpes secos en “campanadas que resuenan a lo lejos”.

### *Suite Breve, Lento, compases 25 - 31*



### **Vivo**

#### **Estructura formal**

Es un *perpetuum mobile*, en forma tipo *tocata*-una “resurrección” después del trágico primer movimiento y melancólico segundo, como la define el autor- en semicorcheas que presenta un desarrollo melódico continuo que solo se interrumpe para recordar un tema de la sección central del *Allegro* -compases 26 y 27- que aparece aquí un poco modificado, formando un arco que da cohesión interna al ciclo.

#### **Textura y sonoridad**

Gran parte del *Vivo* es monódico-armónico, la figuración de semicorcheas es en la primera parte el arpeggio de un acorde de cuatro notas de cuya nota inferior se forma una línea melódica bien perceptible. De esta forma, el flujo de semicorcheas que se reparten entre las manos al ser apoyadas con el pedal adquiere textura armónica. El matiz que se indica durante casi la mitad de la pieza es piano -con momentáneos *crescendi* y *diminuendi*- por lo que la sonoridad debe resultante debe ser suave y envolvente.

**Suite Breve, Vivo, compases 1 - 6**

**III**

Vivo ♩ = 144

Poco a poco se va incrementando el volumen, especialmente cuando bajo el efecto del pedal quedan tramos melódicos en grados conjuntos, que ayudan a las notas que forman la voz principal a alcanzar un dramático incremento sonoro hasta llegar al *fortissimo* final.

**Suite Breve, Vivo, compases 28 - 30**

Tempo

accel. molto cresc.

8<sup>va</sup>

ff

8<sup>va</sup>

ff

La estructura de los acordes que se forman por la resonancia sostenida, es al principio de la pieza igual -de abajo hacia arriba- segunda, cuarta, cuarta. Forma de esta manera, un aura de color que acompaña a la línea melódica que forman las notas extremas, que están a distancia de octava. Más tarde tendremos triadas, trozos de escalas que bajo el efecto del pedal densifican la sonoridad y, antes del pasaje final, un motivo en octavas graves extraído casi literalmente del primer movimiento.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Después de la primera lectura del movimiento, es muy útil la práctica de cada grupo de semicorcheas como un acorde, incluso cuando -como sucede entre los compases 21 y 25- las notas que toca la mano derecha son fragmentos de grados conjuntos. El estudiante mismo podrá apreciar los patrones de construcción de los acordes en cada sección de la pieza. Este método de trabajo permite escuchar, conducir, comprender y memorizar más fácilmente la pieza, ya que involucra lo analítico, auditivo, visual y físico.

Este modo de práctica incluye todos los matices, acentos y la observación del desarrollo del fraseo. Luego de esta etapa se estudia la pieza normalmente tal cual está escrita, procurando mantener las manos en la posición que ha moldeado el acorde que nos sirvió de herramienta de práctica.

La aplicación del pedal puede no ser conveniente en la primera etapa de estudio porque puede enmascarar errores como desigualdad en apoyo de los dedos, retraso en la subida de algunos, que después serán más difícilmente corregibles. Hay que tener presente que durante la mayor parte de la pieza, el pedal se usa a medio o un tercio de profundidad con cambios ágiles que garanticen una sonoridad clara.

### **Aplicación al repertorio pedagógico**

La *Suite Breve* contiene elementos técnico-expresivos y de lenguaje presentes en la literatura pianística del siglo XIX y XX, tales como:

- Pasajes en terceras, cuartas, quintas y octavas paralelas
- *Glissandi*
- Pasajes de acordes con una amplitud de octava
- Control de balance entre planos sonoros distantes y de la voz conductora

dentro de un acorde

- Manejo de pedal derecho sincopado, medio-pedal
- Acordes por cuartas
- Uso de la armonía más como color, que en su función tradicional.
- Contrastes dinámicos abruptos, contraposición de registros extremos.

Todo esto está vertido en un espacio mínimo, con recursos austeros, lo que la hace una pieza accesible a estudiantes de nivel III. Podríamos afirmar que es una obra brillante, sin que carezca de profundidad o expresividad, atractiva tanto para un el intérprete como para el público. Desde la perspectiva pedagógica es una excelente preparación para obras de mayor tamaño y complejidad técnica del repertorio impresionista y del siglo XX de compositores como Debussy, Ravel, Satie, Poulenc, Albéniz, Falla, Turina, Prokofiev, Khachaturian, Copland, Gershwin, Ginastera, Villa-Lobos,...



# 6.5.8. Nocturno n° 1.

Moderato  $\text{♩} = 40$

*p* *espressivo*

*poco rit. - mf*

Tempo

[illegible]



4 3 2 1 2 1 3 2 1 2-3

*dim.*

*cresc.* *f* *dim. y rit.*

**Tempo**

*p*

*p*

*dim.* *pp rit.* *pp*

Dedicado a la esposa del compositor, Julieta Peña Nieto, fue escrita en 1978 para la serie televisiva “*Manuelita Sáenz*”<sup>62</sup> y es una de las más populares dentro del catálogo de Luis Carlos Figueroa, por la difusión que alcanzó dicha producción audiovisual y también por su logrado lirismo. Esta obra tiene el propósito de recrear el ambiente de la primera mitad del siglo XIX -la época en que tienen lugar los sucesos ilustrados por dicho programa- por lo que se entiende que su lenguaje totalmente dentro de la tradición romántica.

Incluimos esta pieza por su valor artístico -lo que explica su gran difusión-, la motivación que despierta en los alumnos y por su utilidad como preparación al estudio de piezas más complejas dentro de este estilo.

### **Estructura Formal**

Su estructura es de Lied tradicional A-B-A.

A: compases 1-29.

B: compases 30-65.

A': compases 66-85.

### **Textura y sonoridad**

La textura de melodía acompañada de este *Nocturno* es muy similar a las piezas homónimas que se hicieron tan populares desde comienzos del siglo XIX. El acompañamiento en arpegios -típico en este tipo de composiciones- crea con la ayuda del pedal derecho una atmósfera envolvente, amplia que llena un espacio sonoro de varias

---

<sup>62</sup>Manuela Sáenz (1797-1856), es sin duda uno de los personajes más interesantes de las guerras de independencia de América del Sur. Denigrada, ignorada y desterrada por sus contemporáneos, sólo a mediados del siglo XX empezó a ser reivindicada como heroína y prócer en la gesta libertadora, avanzada a su tiempo y precursora de la lucha por los derechos de la mujer. La “Libertadora del Libertador” como la llamara el mismo Simón Bolívar fue una dama de la alta burguesía nacida en Quito, que vivió siempre enfrentada con los valores de una sociedad patriarcal. Abandona a su marido para seguir a Bolívar, a quien acompañara en los turbulentos primeros años republicanos, le salva de una mortal conspiración y amará hasta la muerte.

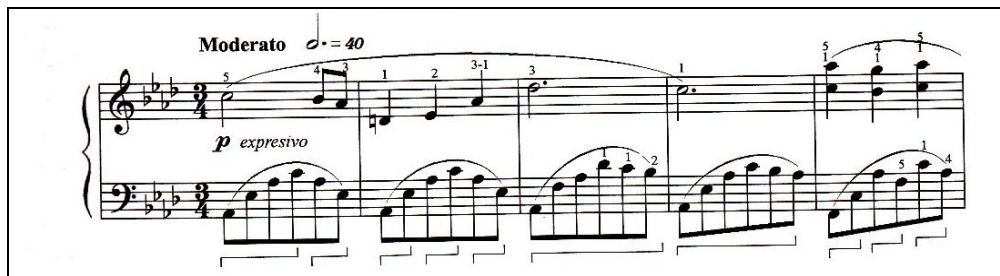
octavas. La melodía siempre ligada, comienza con una sola línea, en *piano* va al *mezzo forte* hacia el final de la primera parte, es reforzada con acordes en *forte* en la sección central donde la pieza alcanza su culminación. Antes de la reexposición del tema principal encontramos trinos largos sobre tres notas en la mano derecha, que a pesar de la expresividad del acompañamiento, no pierden protagonismo.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Para plantear el trabajo didáctico de esta pieza partiremos de sus dos componentes principales -la melodía y el acompañamiento- igualmente importantes para lograr una apropiada ejecución. La melodía lleva, evidentemente, las ideas musicales principales y el peso principal del contenido artístico. Por su parte el acompañamiento, proporciona a aquella no solo el apoyo armónico necesario, sino también el ritmo, fluidez y color sin los cuales la línea principal sería totalmente ineficaz.

La mano izquierda lleva el acompañamiento, con arpeggios durante casi toda la pieza. El autor indica meticulosamente el *legato* una ligadura para cada compás, salvo tres lugares donde el diseño abarca dos compases. Es muy importante establecer un movimiento adecuado para la ejecución de esta figura desde el principio, para asegurar la continuidad y uniformidad del sonido, así como también como evitar el cansancio que pudiera sobrevenir por alguna rigidez o forzamiento para alcanzar los intervalos más amplios. Todo el brazo, desde el hombro hasta los dedos, interviene en el gesto de vaivén que traslada el apoyo fluidamente, nota a nota, de un lado a otro de la figuración. Se describe imaginariamente una especie de elipse, en un plano perpendicular al teclado. De esta forma el *legato* es un resultado natural del movimiento, no una tarea adicional.

### *Nocturno n° 1, compases 1 - 5*



Gerd Kaemper (1968) describe los movimientos que se utilizan para tocar figuras que vuelven sobre sí mismas, como “circulares” siguiendo la huella que teóricos de la técnica pianística como Clark, Caland, Jaëll, y especialmente Breithaupt, Ortmann y Gat. El maestro alemán ilustra el gesto con el siguiente ejercicio:

Apoyamos el brazo sobre el tercer dedo. El codo y la muñeca lo más relajadamente que sea posible. Comenzamos a balancearlo, pero esta vez no de arriba hacia abajo, sino circularmente. Después el hombro, la parte superior del brazo da el impulso, el codo y la muñeca lo siguen automáticamente, de manera pasiva ellos ejecutan los círculos. (p. 98)

Esta cita nos recuerda la idea de Chopin, solo que él interpretaba el movimiento en un orden inverso: “La mano flexible se adapta al teclado, y después la muñeca, el antebrazo, el brazo todo la seguirá según su orden” (Eigeldinger, 1986, p. 360).

El acompañamiento de la mano izquierda cumple una función crucial especialmente cuando la melodía tiene, como en este caso, notas largas. La naturaleza organológica del piano, nos pone ante la inevitable caída del volumen de la intensidad del sonido, tanto más perceptible, cuanto más largo sea el mismo. Las notas del arpeggio, ayudan a “sostener” los sonidos de la melodía, por dos razones. Por un lado, la vibración por simpatía de las notas que tengan los apagadores separados se verá favorecida por los nuevos sonidos que

“renuevan” la decreciente excitación de sus cuerdas. De otra parte, la línea melódica del arpeggio disimula el apagamiento de las notas de la melodía. Esto último sin embargo sólo cumple un efecto favorable a la línea melódica si el acompañamiento no excede el volumen de aquella, hasta el punto de opacarle con su mayor número de notas.

Además de apoyar la sonoridad de la melodía, la línea inferior ayuda a realizar los cambios dinámicos *-crescendi y diminuendi-* que resultaría muy difícil, sino imposible, lograr con la sola mano derecha. El alumno debe tomar conciencia de estas funciones del acompañamiento para sacar el mayor provecho a las posibilidades que le brinda la escritura musical y las características del instrumento, controlando siempre el balance sonoro de los dos planos.

En este sentido se pronuncia Joan Last (1987):

Las voces acompañantes permiten, en gran medida, evitar el decaimiento del sonido en una línea melódica. Cuanto más movimiento haya en estas voces, mayor será la resonancia que ellas brindan a la melodía, las vibraciones por simpatía que agregadas por ellas enriqueciendo la calidad del sonido en su totalidad (...) La variación de sonido implícita en la línea melódica, con frecuencia depende de las voces acompañantes para hacerse patente, especialmente en las melodías de movimiento lento. (p. 10)

La indicación  $\text{♩} = 40$ , evidencia la necesidad de sentir un único pulso por compás, en lugar de tres tiempos de negra. Esta métrica ayuda tanto a un fraseo más fluido en la melodía, como a los arpeggios de la mano izquierda en los que el impulso rítmico actúa sinérgicamente con el movimiento coordinado que desde el hombro llega hasta los dedos. Abby Whiteside (1961) explica que es la acción dominante del brazo, la que permite la cohesión, fluidez y velocidad en los arpeggios.

Un impulso largo en el movimiento es mucho más fácil que la acción que involucra cambios en tal impulso (...) Como los acordes, los cinco dedos se mantienen muy naturalmente bajo un solo poder. Ellos hacen algo parecido en los acordes quebrados. Una acción dominante desde la parte superior del brazo activa las notas y los dedos transmiten esta acción a las teclas. Los dedos son perfectamente adecuados para ejecutar este rol. También lo es la potencia del antebrazo (...) Esta relación puede ser continuada en los arpeggios, y de hecho es mantenido por el ejecutante, consiguiendo una gran velocidad y claridad que -no importa lo que piense o diga- lo hace. (p. 114)

El trabajo sobre la melodía, enteramente ligada y con la indicación *expresivo* del autor, nos lleva a un área muy importante en la formación pianística: el sonido *cantabile*. En piezas de este tipo de textura este toque es imprescindible. La recomendación -ya tradicional en muchas generaciones de pedagogos- de cantar la línea melódica, no pierde vigencia ya que brinda una comprensión y apropiación más completa de la idea musical, sus puntos de inflexión, culminación y en general, de su desarrollo expresivo. Sin embargo, el sonido del piano, no se comporta como la voz humana, es incapaz de unir realmente los sonidos, de hacer *crescendi*. Por esto necesariamente, tenemos que, una vez obtenida la imagen mental de nuestra “melodía ideal”, encontrar el camino para realizarla con los medios físicos disponibles para el pianista.

Para explicar al alumno este camino, podemos recurrir a las palabras de algunos de los grandes pianistas-pedagogos, como Konstantin Igumnov<sup>63</sup> (1950), quien a propósito del trabajo sobre las obras de Chopin explicaba:

---

<sup>63</sup> Konstantin Igumnov (1873-1948). Pianista virtuoso, alumno de Nikolay Siloti, dejó una abundante discografía. Fue uno de los pedagogos más prestigiosos del Conservatorio de Moscú, formando a toda una generación de solistas: Alexander Jocheles, Bela Davidovich, Lev Oborin, Jacob Flier,...

En la ejecución de la cantilena los dedos deben estar lo más cerca posible de las teclas y tratar en lo posible de tocar con las yemas, con la parte carnosa de los dedos, o sea, lograr el más pleno contacto, una fusión espontánea con el teclado (...) aunque sea un piano, hay que sentir el fondo de la tecla, adherirse a ella, y lo que es más importante, unir sin empujones un sonido con el otro, como si se caminara con los dedos. (p. 152)

Precisamente la alusión al estudio de Chopin, que exige una gran depuración de este tipo de ataque, es muy oportuna porque el *Nocturno n° 1* de Figuerola se asemeja en muchos aspectos al estilo de escritura e interpretación de aquel gran compositor. Además, recordamos que el mismo Chopin nos dejó el importantísimo concepto del “punto de apoyo”, según el cual asumimos el teclado como una superficie que nos permite desplazar la mano, de una nota a otra. Su alumno Thomas Tellefsen, (citado por Luca Chiantore, 2007) precisa aún más la idea de asociar el tocar con el caminar.

La mano debe encontrar su punto de apoyo en el teclado como los pies lo encuentran en el suelo cuando andamos. A partir de su conexión con el hombro, el brazo debe pender con una flexibilidad perfecta para que los dedos encuentren en el teclado el punto de apoyo que sostiene todo; la belleza del sonido y su volumen dependen del peso que resulta de la pesadez (*pesanteur*) conjunta de brazo y mano. (p. 313)

En buena parte de la pieza la melodía se mueve en acordes con extensión de octava. En el caso de manos pequeñas estos fragmentos deben ser practicados separadamente. Una opción de trabajo podría ser practicar la línea melódica superior sola, con la mano relajada y usando la digitación que se tomara con el acorde completo (en la mayoría de los casos tocará

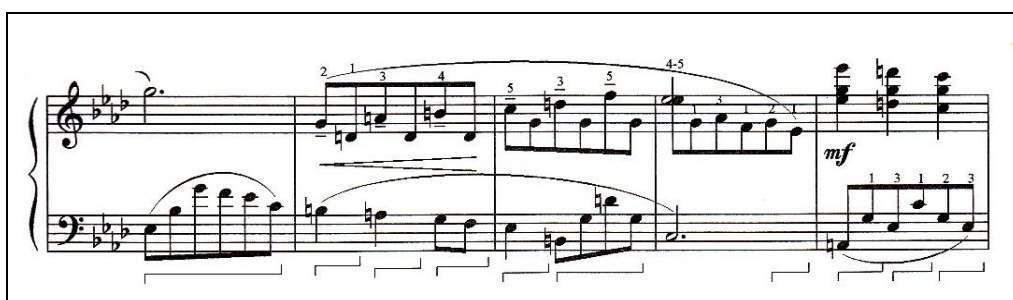
el quinto dedo el cual deberá realizar deslizamientos lo más cerca y cómodamente posible).

Luego se estudia la frase agregando la octava, y por último con el acorde completo. Debemos tener presente que la flexibilidad y máxima distensión del brazo son indispensables tanto para un buen ligado, como para lograr los cambios dinámicos que van desde el *piano* hasta el *forte*, y para acercarse a la sonoridad que busca esta escritura.

Dado que este Nocturno es evidentemente romántico podemos extrapolar algunas observaciones sobre la interpretación de obras que constituyen su modelo estilístico. Con esta intención citamos la observación de Luca Chiantore: “Las digitaciones originales de Chopin confirman, en efecto su atención por el legato (en particular la línea externa: la superior en la mano derecha y la inferior en la mano izquierda) precisamente en busca de un cantábile realmente ‘cantante’”. (p. 332)

En los compases 27 al 28 la línea melódica de la mano derecha contiene dos voces, que el autor resalta colocando marcas de *tenuto* en la superior, obviamente la más importante. Practicar primero la línea superior aparte con la digitación real sería muy útil también aquí y ayudará a la consecución del crescendo que contiene.

### **Nocturno n° 1, compas 66**



De igual forma, el pasaje final en el que debemos llevar la melodía ligada en sextas, quintas, terceras, cuartas, se beneficiaría de esta técnica de estudio.

En la última parte de la sección B la mano derecha trina por espacio de seis compases, en tres alturas diferentes, con una proyección del *piano* hasta el *forte* que resuelve finalmente en



*diminuendo*. Es frecuente encontrar en los alumnos cierta aprehensión que se manifiesta en rigidez o torpeza en la oscilación, precipitación o exageración en el crescendo. Por consiguiente, conviene vigilar que la mano este relajada y que los dedos no se alejen de las teclas, para así evitar el cansancio, mantener total fluidez y el control de dinámica que el exige el pasaje. La mano izquierda, que realiza arpeggios de acompañamiento y una escala sobre la dominante que resuelve en la mano derecha (reexposición, compás 66). Las corcheas de la figuración permiten realizar cómodamente el crescendo, liberando en gran medida a la derecha de esta tarea.

### **Nocturno n° 1, compases 61 - 70**

Las indicaciones de pedal que aparecen en la edición de 2006 son del autor y en el caso de este Preludio reflejan una cuidadosa, diríamos -pedagógica- atención, a la aplicación que quiere para la pieza. Parece evidente que se persigue una sonoridad diáfana y la claridad total de la melodía, ya que hay cambios frecuentes, aún en lugares donde el acompañamiento armónico permitiría -con un toque suficientemente diferenciado entre los dos planos- una pedalización más extensa. Incluso cuando la melodía tiene dos compases el mismo sonido en la melodía (notas ligadas) y el mismo acompañamiento, hay un pedal para cada compás. Con

este cambio está evitando intencionalmente que las mismas cuerdas sean golpeadas dos veces con los apagadores abiertos, con el consecuente incremento en la resonancia.

### **Aplicación al repertorio pedagógico**

Puesto que este Nocturno está escrito en estilo romántico tradicional, contiene muchos elementos que son comunes a piezas del siglo XIX de formato o género parecido. Esta pieza exigirá al alumno, alcance cómodo de octava en la mano derecha puesto que contiene acordes de tres y cuatro notas con esta extensión. Debería también tener práctica en la ejecución de arpeggios. El nivel requerido es III, comparable al de piezas de estilo similar como las *Albumblätter* de Schumann, *Canciones sin palabras* de Mendelssohn o *Mazurcas* de Chopin.

Su estudio puede aportar al alumno:

- Desarrollo del *legato* y el sonido *cantabile*, en una voz sola, en notas dobles o acordes.
- Creación de timbres diferentes en dos planos sonoros, creando la ilusión de espacio entre ellos.
- Control de los movimientos rotatorios, con una adecuada coordinación de hombro, brazo, mano, dedos.
- Práctica del fraseo coherente y expresivo.
- Comunicación eficiente de la imagen artística de la obra.

En algunos parámetros como ornamentación melódica, complejidad técnica y extensión, esta pieza es más sencilla que otras del repertorio habitual como: *Consolaciones* de Liszt; *Estaciones* de Tchaikovsky; *Romanzas sin palabras* de Mendelssohn; *Valses* de Schubert; algunos de los *Valses*, *Preludios*, *Nocturnos* y *Berceuse* de Chopin; *Intermezzos* de Brahms;

*Nocturnos y Barcarolas* de Fauré; *Preludios y Poemas* de Scriabin; por lo que podría servir de preparación a ellas y otras de este género.

### 6.5.9. Nocturno n° 2

Moderato ♩ = 100

*p cantabile*

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of 'Moderato' and a metronome indication of 100 beats per minute. The time signature is 3/4, and the key signature has two flats (B-flat major). The score is divided into five systems. The first system is marked 'p cantabile'. The second system continues the melody and accompaniment. The third system features a change in the bass line. The fourth system is marked 'mf' and shows a change in the piano part. The fifth system is marked 'p' and concludes the piece.

This page contains six systems of musical notation for a piano piece, likely in a minor key given the key signature of three flats. The notation includes various musical elements such as dynamics, articulation, and fingerings.

- System 1:** Features a treble staff with a melodic line and a bass staff with a rhythmic accompaniment. The bass staff begins with a *dim.* (diminuendo) marking. Fingerings are indicated with numbers 1-5.
- System 2:** Continues the melodic and rhythmic development. It includes a *cresc.* (crescendo) marking in the bass staff, followed by a *f* (forte) dynamic. The system concludes with a *dim. y rit.* (diminuendo and ritardando) marking.
- System 3:** Marked with *Tempo* and *p* (piano). The bass staff features a steady eighth-note accompaniment.
- System 4:** Continues the piece with a *p* (piano) dynamic. The melodic line in the treble staff is more active, while the bass staff maintains the accompaniment.
- System 5:** Features a *p* (piano) dynamic. The melodic line in the treble staff is more active, while the bass staff maintains the accompaniment.
- System 6:** The final system on the page. It begins with a *dim.* (diminuendo) marking, followed by a *pp* (pianissimo) dynamic and a *rit.* (ritardando) marking. The piece concludes with a final chord in the treble staff.



Dedicada a Renée Buitrago de Bermúdez, profesora de piano en la infancia de Luis Carlos Figueroa, es una breve pieza de carácter íntimo y lírico. Escrita en Fa Mayor, en el año de 1982, con un lenguaje romántico de gran sencillez que prescinde totalmente de notas alteradas. Consideramos conveniente incluir esta pieza en nuestro estudio porque creemos que proporciona un escenario perfecto para trabajar la conducción de las voces, el *legato*, y la expresividad en un contexto sencillo pero con muchas posibilidades para el trabajo interpretativo.

### **Estructura formal**

Su estructura es tripartita, A-B-A, basada en el desarrollo de frases de periodización asimétrica.

A: compases 1-12.

B: compases 23-35.

A': compases 36- 49.

### **Textura y Sonoridad**

Esta pieza está casi completamente planteada (con excepción de cuatro compases y los acordes finales) con una escritura a dos voces. En estas dos líneas podemos distinguir roles de melodía y acompañamiento, y esta última se bifurca en una polifonía oculta hacia los finales de frase, justo cuando la melodía se mantiene en una nota larga. La mayor densidad de estos pasajes se pone de relieve por la indicación de pedal, que no es generalizado en la pieza.

El *Nocturno* tiene un carácter tranquilo y fluido, no sólo por el tempo *moderato*

(♩ = 100) sino por el discurrir ininterrumpido de las corcheas, presentes en al menos una de las voces, que sólo se detiene en el calderón que marca la reexposición, en el compás 35.

Se mantiene como matiz predominante el *piano*, subiendo al *mezzoforte* en el final de las

secciones y *forte* sólo en la culminación. Hay *legato* total para toda la pieza, las ligaduras que demarcan unas frases que al acabar con notas ligadas, parecen quedar en puntos suspensivos. Se usa mayoritariamente el registro central, las voces no se distancian, ni siquiera cuando -en la sección B- suben al registro agudo. El resultado general es un cuadro muy íntimo y espontáneo, con cierto toque de fragilidad.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

Podríamos definir esta pieza casi como una invención a dos voces, aunque tengamos breves momentos en que el tejido musical se ensanche. A pesar de que distinguimos rol principal y subordinado, cada línea tiene su discurso propio, tal como lo evidencian las no coincidentes ligaduras de fraseo. Proponemos por tanto que inicialmente se estudie aparte cada voz, no como una práctica mecánica de las notas, sino dirigiendo la atención hacia al expresivo relieve y el fraseo particular de cada línea. En los pasajes donde encontramos polifonía oculta en una voz, hacemos énfasis en las notas señaladas con *tenuto*.

El uso del pedal derecho en esta pieza debe ser muy delicado. Luis Carlos Figueroa tiene gran cuidado de anotar donde quiere su aplicación, que no es siempre la que -siguiendo el estilo romántico en que se enmarca la pieza- podríamos tal vez elegir si faltara la indicación del autor. Ya el primer compás nos hace deducir que el compositor busca una sonoridad diáfana. Ni siquiera en el clímax -con el único *forte* de la pieza- está prescrita la utilización de pedal, y desde luego mucho menos al final de este pasaje donde la cercanía de las voces haría muy difícil la claridad si éste se usara. Tal indicación fue expresada por el compositor.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Figueroa, L. C., comunicación personal 25 de agosto de 2013.

### Nocturno n° 2, compases 1 - 5



Tocar una melodía ligada y *cantabile* sin la ayuda del pedal requiere no solo de buen *legato* a nivel digital, sino también de una expresiva modulación del volumen que compense lo que pierde el sonido del instrumento en profundidad y riqueza tímbrica. Es inevitable que se produzca un contraste tímbrico al incorporar de nuevo el pedal, ya que inmediatamente estamos sumando las vibración por simpatía de las numerosas cuerdas del piano. Para suavizar un poco el paso del toque sin, al con pedal, podemos usar medio tramo, o pedal semi-apoyado, como lo define Marina Shamagian (2007).

El pedal no entero es un pedal semi-apoyado, cuando los apagadores no se levantan del todo (...). Se puede tocar con un pedal entero para enriquecer al principio el sonido prolongado del bajo con los armónicos y, después, ir aflojando la presión sobre el pedal cuando se requiere el cuidado para enlazar los sonidos contiguos. Siempre, y en todas las obras, el pianista varía la profundidad de la pulsación del pedal (...) Las gradaciones de la presión ejercida sobre el pedal añaden al sonido del piano distinto matiz tímbrico, reflejos argentinos u opacidad. (pp. 51-52)

Por otra parte, el problema de la “limpieza” del pedal es especialmente delicado en una textura donde las dos voces se encuentran en muchas ocasiones a distancia de segunda y en el registro medio. El pedal deberá presionarse con cautela, pues fácilmente se puede enturbiar la sonoridad.



Tenemos varios caminos para mediar entre las dos sonoridades:

1. Sólo aplicar pedal -aunque no profundo- en los lugares donde está previsto por el autor, tratando de atenuar el paso hacia los lugares sin él.
2. Emplear un pedal casi imperceptible -con una mínima presión, y cambios constantes- en los compases que no lo tienen previsto, y proceder a aplicarlo de manera más perceptible en el resto.

En todo caso, el trabajo sobre la pedalización -parte importantísima y a veces descuidada en la enseñanza del piano- debe hacerse presencialmente. Ninguna explicación teórica puede alcanzar la variabilidad, sutileza y complejidad del arte del pedal. Lo importante es que el alumno descubra las posibilidades musicales del instrumento, las implicaciones estéticas de cada decisión técnica, y sepa realizar eficientemente su concepto artístico.

### **Aplicación al repertorio pedagógico**

La sencilla y cómoda escritura del *Nocturno n° 2* hace que resulte fácil de leer y estudiar. También resulta muy conveniente que relativamente pronto se pueda abordar en él asuntos técnicos y musicales delicados como el balance de los dos planos melódicos, la aplicación del pedal derecho, el fraseo.

Por estas características la pieza resulta asequible para alumnos de nivel II, que hayan tocado piezas como las de la segunda parte del *Álbum para la juventud* de Schumann, *Álbum para los niños* de Tchaikovsky, *Pequeños Preludios* de J. S. Bach.

El estudio de este *Nocturno* puede ser una excelente oportunidad de trabajar:

- El conocimiento y aplicación de diversos niveles del pedal derecho.
- Desarrollo del *legato cantábile*.
- Control de dos planos sonoros.

- Comparación práctica de la sonoridad con y sin pedal.
- La expresividad en la ejecución de cantilenas.

Estos aspectos de la técnica pianística serán requeridos en buena parte del repertorio que encontrará el alumno, por lo que podemos afirmar que en este sentido el Nocturno le prepara para abordar obras más complejas en etapas posteriores de su formación. Podemos concretar algunos ejemplos donde estos conocimientos y destrezas pueden hallar aplicación:

Mendelssohn: *Romanzas sin palabras*; Schumann: *Bunte Blätter*, *Escenas del Bosque*, *Escenas de Infancia*; Debussy: *Children's Corner*; Prokofiev: *Música para niños*; Chopin: *Mazurcas*, *Nocturnos*, *Preludios*; Mompou: *Preludios*, *Impresiones íntimas*; Rodrigo: *Berceuses*; Poulenc: *Piezas para piano*,...

### 6.5.10. Sonatina.

**Allegro** ♩ = 120

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of **Allegro** and a metronome indication of ♩ = 120. The key signature is D major (two sharps). The piece is in 4/4 time. The score is divided into six systems, each containing a piano (treble) staff and a bass (bass) staff. The first system starts with a forte (*f*) piano introduction. The second system continues with a forte (*f*) piano. The third system features a piano section with a piano (*p*) dynamic. The fourth system returns to a forte (*f*) piano. The fifth system continues with a forte (*f*) piano. The sixth system concludes with a piano section marked piano (*p*). The piece includes various musical notations such as eighth notes, sixteenth notes, and chords, as well as dynamic markings and accents.

This page contains six systems of musical notation, each consisting of a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The notation includes various musical elements such as chords, arpeggios, and melodic lines. Dynamic markings are used throughout to indicate volume changes: *f* (forte), *mf* (mezzo-forte), *cresc.* (crescendo), and *dim.* (diminuendo). The piece concludes with a double bar line and a final chord in the bass staff.

System 1: Treble staff has a complex chordal texture. Bass staff has a steady eighth-note accompaniment. Dynamic marking: *f*.

System 2: Treble staff has a melodic line with some rests. Bass staff has a steady eighth-note accompaniment. Dynamic marking: *mf*. A *cresc.* marking is present in the final measure of the system.

System 3: Treble staff has a melodic line with some rests. Bass staff has a steady eighth-note accompaniment. Dynamic marking: *dim.*

System 4: Treble staff has a melodic line with some rests. Bass staff has a steady eighth-note accompaniment. Dynamic marking: *cresc.* followed by *f* in the final measure.

System 5: Treble staff has a melodic line with some rests. Bass staff has a steady eighth-note accompaniment. Dynamic marking: *f*.

System 6: Treble staff has a melodic line with some rests. Bass staff has a steady eighth-note accompaniment. Dynamic marking: *cresc.*

The image displays a page of musical notation, likely for a piano piece, consisting of six systems of staves. The notation includes treble and bass clefs, key signatures (one sharp and one flat), and various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

**System 1:** Features a treble staff with a melodic line and a bass staff with a rhythmic accompaniment. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano).

**System 2:** Continues the melodic and rhythmic development. A *cresc.* (crescendo) marking is present in the bass staff.

**System 3:** Shows further melodic and harmonic progression. Dynamics include *f* (forte).

**System 4:** Marked **Andante** with a tempo indication of  $\bullet = 54$ . The dynamics include *p* (piano) and *p en relieve* (piano in relief).

**System 5:** Features a melodic line in the treble staff and a bass line in the bass staff. Dynamics include *mf* (mezzo-forte).

**System 6:** Continues the melodic and rhythmic development. Dynamics include *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte).



The image displays a page of musical notation, likely for a piano piece, consisting of six systems of staves. The notation includes various musical symbols, dynamics, and performance instructions.

- System 1:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *mf* dynamic and a *cresc.* instruction. The bass staff has a *mf* dynamic.
- System 2:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *p subito* dynamic and a *mf* dynamic. The bass staff has a *mf* dynamic.
- System 3:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *dim.* instruction, a *rit.* instruction, and a *pp* dynamic. The bass staff has a *p* dynamic. There are *8vb-1* markings under the bass staff.
- System 4:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *p* dynamic and a *en relieve* instruction. The bass staff has a *p* dynamic.
- System 5:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *cresc.* instruction and a *f* dynamic. The bass staff has a *p* dynamic.
- System 6:** Features a treble and bass staff. The treble staff has a *poco rit.* instruction and a *p* dynamic. The bass staff has a *p* dynamic.

Vivo ♩ = 126

The musical score consists of six systems, each with a grand staff (treble and bass clef). The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Vivo' with a metronome indication of 126 beats per minute.

- System 1:** Treble clef has a continuous eighth-note pattern. Bass clef has a simple harmonic accompaniment. Dynamics: *mf* (first measure), *p* (third measure).
- System 2:** Treble clef continues the eighth-note pattern. Bass clef has a more active accompaniment. Dynamics: *mf* (second measure), *p* (fourth measure).
- System 3:** Treble clef has a more complex eighth-note pattern. Bass clef has a simple accompaniment. Dynamics: *mf* (first measure).
- System 4:** Treble clef has a continuous eighth-note pattern. Bass clef has a simple accompaniment. Dynamics: *mf* (first measure), *f* (fifth measure).
- System 5:** Treble clef has a simple accompaniment. Bass clef has a more complex eighth-note pattern. Dynamics: *f* (first measure).
- System 6:** Treble clef has a simple accompaniment. Bass clef has a more complex eighth-note pattern. Dynamics: *cresc.* (first measure), *f* (third measure), *dim. y rit.* (fifth measure).

The musical score consists of six systems of staves, primarily in treble and bass clefs, with a key signature of one sharp (F#). The notation includes various musical elements:

- System 1:** Features a tempo change from *Menos* to *Tempo*. Dynamics include *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte).
- System 2:** Includes a crescendo (*cresc.*) and a fortissimo (*f*) dynamic. A *Menos* marking is present.
- System 3:** Includes a tempo change from *Menos* to *Tempo*. Dynamics include *p* (piano) and *f* (forte).
- System 4:** Features a crescendo (*cresc.*) and a fortissimo (*f*) dynamic.
- System 5:** Includes a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a crescendo (*cresc.*).
- System 6:** Includes a fortissimo (*f*) dynamic and a diminuendo (*dim.*).

The notation includes various musical symbols such as notes, rests, slurs, and dynamic markings, indicating a complex and expressive piano piece.



The musical score consists of six systems of staves, each with a treble and bass clef. The key signature is two sharps (F# and C#).

- System 1:** The right hand plays a continuous eighth-note pattern. The left hand plays a simple harmonic accompaniment. Dynamics: *p* (piano) in the right hand, *f* (forte) in the left hand.
- System 2:** The right hand continues the eighth-note pattern. The left hand plays a more complex harmonic accompaniment. Dynamics: *dim. y rall.* (diminuendo and rallentando).
- System 3:** The right hand continues the eighth-note pattern. The left hand plays a more complex harmonic accompaniment. Dynamics: *p* (piano) in the right hand, *cresc.* (crescendo) in the left hand. Tempo marking: *Menos* (slower).
- System 4:** The right hand continues the eighth-note pattern. The left hand plays a more complex harmonic accompaniment. Dynamics: *f* (forte) in the right hand, *accellerando* (accelerando) in the left hand. Tempo marking: *Tempo* (return to original tempo).
- System 5:** The right hand continues the eighth-note pattern. The left hand plays a more complex harmonic accompaniment. Dynamics: *mf* (mezzo-forte) in the right hand, *cresc. poco a poco* (crescendo poco a poco) in the left hand.
- System 6:** The right hand continues the eighth-note pattern. The left hand plays a more complex harmonic accompaniment. Dynamics: *f* (forte) in the right hand, *f* (forte) in the left hand.

Esta obra fue compuesta en 1971 y está dedicada a la pianista y pedagoga Alba Estrada, alumna de Luis Carlos Figueroa. Tiene tres movimientos -*Allegro*, *Andante* y *Vivo*- siguiendo el modelo clásico rápido-lento-rápido, así como también los esquemas más típicos de composición para cada uno. Las dimensiones de la obra son bastante reducidas, siendo su duración total de aproximadamente siete minutos. Hemos creído indispensable su inclusión en nuestro estudio por tratarse de la única pieza de esta forma dentro del catálogo pianístico del autor y porque no son muy abundantes las sonatinas contemporáneas de este nivel de dificultad en el repertorio pedagógico.

### ***Allegro***

Escrito en Re Mayor en un lenguaje tonal y modal, con un aire fresco y enérgico.

### **Estructura formal**

Este *allegro*, además de brevedad que se espera del género general de sonatina, tiene una forma muy compacta, casi lacónica. Los dos temas se suceden casi sin transición, debido tal vez a que entre los dos hay un contraste modal pero no pasamos a otro tono. Esta característica tal vez determina la reiteración de los dos temas en otro tono, antes del desarrollo.

Exposición: compases 1 - 12.

Desarrollo: compases 13 - 39.

Reexposición: compases 40 - 54.

## **Textura y sonoridad**

El primer movimiento de la *Sonatina* abre con un contrapunto libre a dos voces, con algunas imitaciones, en el que destaca la reiteración del primer pentacordo descendente de re en semicorcheas. El lenguaje es totalmente tonal, sin ningún sonido ajeno a la tonalidad, la articulación ligada con algunos acentos que añaden impulso o énfasis a las frases, y la indicación de *forte* para todo el tema. Estos rasgos hacen que el primer tema tenga una sonoridad decidida, diáfana y fluida.

El segundo tema contrasta radicalmente con el primero en varios aspectos: matiz -piano-, en su lenguaje modal -frigio- en su primera parte y con muchas alteraciones en la segunda, en la articulación *staccato*, y la duplicación en terceras de la línea superior.

En el desarrollo tenemos una mezcla de ambos polos. Predomina el *staccato*, el carácter enérgico y el *forte*, pero también tenemos los pentacordos descendentes ligados que vienen del tema principal. En cuanto a la textura, encontramos escritura a dos voces y melodía acompañada de acordes de tres sonidos. La sonoridad se ve enriquecida también por la mayor utilización del registro grave, ya que antes predominaba el medio. La mayor densidad de sonidos se alcanza en un episodio de la reexposición donde tenemos acordes en la mano derecha acompañados por octavas de la izquierda.

## **Propuesta para trabajo didáctico**

Puesto que la escritura del tema A es polifónica, demanda un seguimiento del fraseo y la entonación diferenciada de cada voz, destacando los momentos imitativos. Dada la independencia melódica y el fraseo diferenciado que exige cada voz, recomendamos que se practique a manos separadas al inicio del estudio de la obra. La digitación debe favorecer el *legato* y también las respiraciones entre frases.

Este *Allegro* demanda variedad y claridad en la ejecución de varios tipos de ataque y articulación: *legato*, *staccato*, acentos, *tenuti*. El tema A demanda un *legato* apoyado que produzca el volumen sonoro adecuado. Para obtenerlo será necesario un apoyo en el fondo de tecla con el concurso del peso del brazo y reducida actividad digital. El tema B es, en contraste con el primero, una música ligera e inquieta, en *piano*, con corcheas en *staccato*. La actitud manual debe cambiar radicalmente: aquí la actividad digital toma protagonismo cobrando gran importancia su reacción rápida y apenas perceptible al ojo, como se suele decir a los alumnos, “tocar con las puntas de los dedos”.

### ***Sonatina, Allegro, compases 1 - 14***



El *staccato*, es actualmente reconocido por muchos pianistas, pedagogos, y teóricos de la técnica pianística como el resultado de la acción conjunta de dedos, muñeca, antebrazo, antebrazo. Sin embargo dependiendo del tempo en que se toque, varía el grado en que cada segmento tome mayor o menor participación. En los pasajes rápidos, por ejemplo, no hay mucho tiempo para movimientos amplios. Se reduce entonces la amplitud del gesto siendo más evidente la acción digital. Joan Last (1989) anota:

En los pasajes muy rápidos con staccato encontramos la articulación conocida como “staccato de dedo”. Aquí la música es demasiado vertiginosa para el brazo y la mano, como para moverse con cada ataque. El brazo adquiere un papel de apoyo, de soporte, mientras que los dedos se vuelven más activos en la superficie de la tecla y, como una excepción a lo que ya he dicho mucho, inician un claro movimiento “abajo - arriba”. Obviamente, con esta velocidad ellos no pueden levantarse demasiado y el ataque hacia abajo se realiza como si la tecla se hubiera vuelto menos profunda. (p. 31)

Existe con el llamado “*staccato* de dedo”, el riesgo del ruido que se produce involuntariamente al golpear la superficie de las teclas. Sobre este inconveniente previene Josef Lhevinne (1972):

El *staccato*, considerado como tipo de ataque, se ve frecuentemente enturbiado por los ruidos producidos por los dedos al golpear las teclas. Posiblemente no lo hayáis notado. En algunos pasajes este ruido percusivo parece contribuir al efecto, pero en general debe ser usado con precaución. Un recurso muy simple reduce este ruido e incrementa la ligereza y el carácter del staccato. Es simplemente la elevación de la muñeca. Al levantar la muñeca, el ataque viene de un ángulo diferente, es más liviano, y no obstante seguro, tornándolo más fácil en pasajes muy fugaces. (pp. 35-36).

En el desarrollo -concretamente en el acompañamiento que realiza la mano derecha- encontramos una sencilla fórmula rítmica muy frecuente en obras de diversos estilos (compases 27-34). Se trata de la corchea después de silencio de igual duración seguida de negra, y que repite el mismo acorde. El hecho de que la segunda figura sea una negra hace que se produzca un solapamiento con los tiempos de entrada y final de los motivos de la

melodía. No es raro que los alumnos deformen la figura, tocando de la misma forma las dos notas, simplificándola a dos corcheas. Esto acarrea un aceleramiento general del pasaje, ya que el acortamiento de la negra acarrea que la izquierda comience antes el motivo-respuesta, con la consiguiente pérdida de la unidad de pulso y carácter de la música. Recomendaríamos practicar dicha figura con un corto movimiento ascendente para la corchea y otro en sentido contrario de apoyo sobre la negra, conectando la liberación de la misma con el siguiente pulso. De esta forma se logra mantener con exactitud las figuras, y sobre todo, transmitir su carácter enérgico, pero sin apresuramiento.

### ***Sonatina, Allegro, compases 26 - 33***



### ***Andante***

El segundo movimiento contrasta fuertemente con el primero y el tercero, no solo en *tempo* y carácter, sino principalmente en el tipo de lenguaje, que en las primeras frases roza el atonalismo.

### **Estructura formal**

Su estructura se puede definir forma lied, aunque sería más preciso describirla con el siguiente esquema: A-B-C-A'-C

A: compases 1-10.

B: compases 11-18.

C: compases 19-28.

A': compases 29-38.

C: compases 39-44.

### **Textura y sonoridad**

A pesar de su pequeña extensión, el *Andante* presenta variedad de texturas: polifónica-imitativa a dos voces, melodía acompañada, y acordes distribuidos en varios planos sonoros. Predomina el *legato*, el sonido *cantabile* expresivo que va alternando el protagonismo de las voces en las partes de dúo. En la sección central tenemos dramáticos contrastes de dinámica y registro, la textura se ensancha ostensiblemente gracias a los acordes en diferentes registros sostenidos por el pedal.

### **Propuesta para trabajo didáctico**

La sección A -con su escritura a dos voces en la que se intercambian motivos melódicos- demanda una escucha atenta y sensible al contenido expresivo de cada línea, sintiendo los puntos de tensión y distensión, escuchando y conduciendo el paso de las notas largas iniciales hacia las corcheas siguientes. Sobre todo, es necesario que el estudiante comprenda que la música no-tonal no se debe tocar de manera indiferente, sólo pulsando las teclas correctas y manteniéndolas durante el tiempo señalado.

### *Sonatina, Andante, compases 1 - 10*



En general, una línea melódica -cualquiera que sea su estilo- solo resulta comunicativa, eficaz, cuando es asimilada a profundidad por el ejecutante. Recomendamos para propiciar esta comprensión, un análisis inicial de la construcción de la línea, sus motivos, los intervalos que la componen. Pero no basta con reconocer los elementos. El alumno debe aprender a reaccionar de manera diferente a las variadas distancias entre los sonidos. El intervalo - tomado como la más pequeña unidad del movimiento horizontal- es lo que la palabra a la frase lingüística, tiene ya una carga semántica específica. Para el pianista que a diferencia del cantante o instrumentista de viento o cuerda, encuentra el sonido “hecho” -con solo pulsar las teclas- el arte de pasar de un sonido a otro, impone un esfuerzo de abstracción, de proyección emocional. Savely Savshinsky, uno de los más connotados pianistas y pedagogos del Conservatorio de San Petersburgo, citado por Krasovskaya (2001) afirma:

El diseño melódico y su conjunto de intervalos deben ser vivenciados por el pianista. Si el pianista con la misma facilidad pasa en la melodía a un intervalo cercano que a uno lejano, si es indiferente a que sea consonante o disonante, permanece en los límites de la modalidad o sale de ella, esto significa que el pianista



no escucha la expresividad de la melodía y, por supuesto, tal pianista no podrá entonarla expresivamente. (p. 147)

Cuando la música que tratamos no tiene una referencia tonal evidente y la relación consonancia-disonancia tradicional se desdibuja -como es el caso que nos ocupa- los centros de convergencia o atracción pueden no resultar tan claros. Sin embargo, la energía expresiva de la melodía está presente en sus elementos constitutivos. El profesor debe orientar al alumno para descubrir esta intención en cada intervalo, desvelar la lógica de la construcción de las frases, sus puntos culminantes y momentos de distensión.

Se capta primero la entonación de cada intervalo, luego las frases; poco a poco las secciones en su conjunto total van germinando en la conciencia del estudiante, como una idea completa y coherente que encontrará su lugar y desarrollo en la obra total. Entonces, se podrá observar como este *Andante* -tan diferente de los otros dos movimientos de la sonatina- deja de ser un elemento extraño en el contexto de la música de estilo más tradicional del resto de la obra, para convertirse en la reflexión que ilumina desde su estratégica ubicación al ciclo entero.

Es lo que Kauzova (2001) define como el desarrollo del “oído horizontal”, o melódico, con estas palabras:

La percepción y recreación de la integralidad melódica de la obra, forma el “oído horizontal”, que es la capacidad de penetrar con el oído prospectivamente hacia adelante, sentir cualquier instante sonoro y su interdependencia con lo anterior y lo posterior, y unirlos con “arcos” -ceranos y lejanos-. (p.71)

Los acordes de la sección B, deben tocarse de forma que se aprecien los tres planos sonoros del tejido de este fragmento. Para esto el estudiante debe encontrar un “color” para

cada plano, que pueda diferenciar suficientemente uno de otro. Una vez definido el tipo de sonido y de ataque necesario para conseguirlo, es necesario mantenerlo a lo largo de la línea.

Para ello, proponemos la siguiente metodología:

- Tocamos cada línea de forma aislada controlando auditivamente la continuidad del timbre y el desarrollo expresivo de la frase. Para una mejor visualización coloreamos cada línea de tono diferente.
- Luego vamos añadiendo planos hasta juntar, paso a paso, cuidando de que se siga escuchando las líneas paralelamente, sin que la atención “salte” de una a otra.
- El resultado final debería ser un tejido que integre líneas melódicas audibles e inteligibles en su autonomía pero formando una unidad coordinada y armoniosa.

#### ***Sonatina Andante, compases 19 - 24***

The image shows a musical score for a piano piece, specifically measures 19 through 24 of a 'Sonatina Andante'. The score is written for piano and features two systems of staves. The first system (measures 19-23) has a treble staff with yellow highlights and a bass staff with green highlights. The second system (measures 24-28) has a treble staff with red highlights and a bass staff with green highlights. The score includes dynamic markings such as *p subito*, *mf*, *dim.*, *rit.*, *pp*, and *p*. The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The time signature is 4/4. The score is annotated with '8vb-1' under the bass staff in measures 24 and 25.

Sin embargo, la pieza no es simplemente la superposición de planos sonoros. Ellos interactúan, dialogan entre sí y forman verticales -armonías- en un ritmo determinado, con timbres diferentes y simultáneos. Por esto cuando trabajamos este tipo de música, estamos en el campo del oído polifónico. Este aspecto o variedad del oído musical es especialmente

intrincada pues envuelve elementos ya complejos en sí mismos, como el melódico, el armónico, el tímbrico-dinámico, sentido del ritmo, la lógica musical, y la capacidad de abarcar la forma musical. Pero, tal como afirma Kauzova, “estos componentes se encuentran y actúan en activa e íntima interrelación, y se presentan como una unidad íntegra” (p.79).

La preparación de los elementos que componen el tejido musical, solo proporciona los ingredientes necesarios para la interpretación polifónica propiamente dicha, en la que las voces interactúan conservando su entidad, para mayor riqueza del conjunto.

### ***Vivo***

El tercer movimiento de la Sonatina está a medio camino entre un estudio y una pequeña pieza de concierto que además de desarrollar velocidad en pasajes de semicorcheas, exige flexibilidad en sus cambios constantes de carácter, tempo y articulación.

### **Estructura formal**

La estructura de este movimiento es tipo *toccata*, una forma libre en la que se combinan escalas y figuras de diseño repetitivo mayoritariamente moviéndose en semicorcheas y que constituyen el elemento formante principal. Este movimiento continuo es interpolado por tres cortos episodios más líricos, con un mismo contenido temático, que bajo el título *Menos*, ofrecen un contraste apreciable en *tempo* y carácter. (c compases 29-32, 37-40 y 70-81)

## Textura y sonoridad

El Vivo nos ofrece un torrente continuo de rápidos pasajes de semicorcheas ligadas, unas veces acompañados por la mano izquierda con una sola línea en staccato o con acordes cortos, otras son tramos monódicos en que una única línea pasa de una mano a otra sin acompañamiento. El lenguaje armónico es completamente tradicional. En los episodios lentos las dos voces tienen un desarrollo más independiente, polifónico y con giros cromáticos que enfatiza su carácter cantable y expresivo.

El volumen sonoro fluctúa entre el *piano*, *mezzoforte* y *forte* a veces abruptamente, creando un efecto “cerca-lejos”, como en los diez primeros compases de la pieza y en otras utilizando reguladores, *crescendi* y *diminuendi*.

### *Sonatina Vivo*, compases 1 - 5



## Propuesta para trabajo didáctico

El *Vivo* puede ser tomado como un estudio para desarrollar fluidez, velocidad, y rapidez de reflejos para realizar los continuos cambios de dinámica, tempo y carácter que exige la pieza.

Los pasajes en semicorcheas ligadas, necesitan de la actividad y rápida reacción de los dedos, total soltura y un movimiento mínimo que los mantenga muy cerca del teclado. El resto del brazo colabora permanentemente con ellos para ligar las notas, dar relieve a las figuras, facilitar los desplazamientos y añadir peso solo cuando se requiere un mayor volumen sonoro.

Kaemper (1965), en su disertación sobre la síntesis entre la decimonónica escuela digital y la escuela del peso, se apoya en Aline Tasset, Margit Varro y Alexander Ritschl entre otros autores, para este ejemplo práctico de su aplicación:

Para convencerse mediante un ejemplo práctico, se tocará un pasaje de alto virtuosismo, que requiera tanto de velocidad como de fuerza. Se tocará rápidamente, pero primero *pianissimo* y seguidamente -sin aumentar el esfuerzo de los dedos- se le repetirá relajando el peso de todo el brazo a partir del hombro, y se verá que es con la ayuda del peso del brazo, que los dedos alcanzan su más alto grado de eficacia. (p. 112)

Evidentemente no estamos ante una pieza de alto virtuosismo. Pero la técnica que precisaremos en este tipo de obras debe fundamentarse desde los inicios del aprendizaje del instrumento. Un alumno de nivel básico o intermedio va afrontando progresivamente los retos técnicos, que en su momento significan superar sus actuales límites, lo que posibilita en el futuro la conquista de nuevos retos.

#### ***Sonatina, Vivo, compases 6 - 15***



Leer y memorizar algunas figuras de semicorcheas por posiciones -ejecutándolas simultáneamente como acordes- en las que quedan preparadas las notas de la misma es de gran ayuda, para comprender el diseño total de las frases, memorizarlas y tocarlas con mayor facilidad. Esta estrategia metodológica, además de gozar de mucha aceptación en la praxis pedagógica está documentada en la bibliografía de la didáctica del piano, por ejemplo por Evgenyi Timakin (1989):

Dos directrices de trabajo -el estudio por grupos y la lectura ininterrumpida- con el tiempo se complementan mutuamente: en el estudio por grupos se introducen habilidades de la lectura continua, gracias a lo cual se evitan las perennes interrupciones entre grupos; en la lectura ininterrumpida se incluyen elementos de la captura integral del texto, y el alumno comienza a ver y escuchar con prospección no solo una nota, sino todo un grupo (motivo, frase). Llamaremos a esto, “representación grupal” de la música. (p. 23)

Los *ritardandi* que sirven de puente entre el tempo primo y los episodios más lentos, deberán ser objeto de estudio, ya que de ellos depende que haya una conexión coherente entre las dos secciones y permite también una mejor preparación de la diferente actitud física que exige el *legato cantabile* de la siguiente parte. Los cambios de vuelta al *tempo primo* son en cambio, súbitos y necesitan de una rápida reacción para que el ejecutante recuerde inmediata y exactamente cuál es el pulso original. Para fijar en la memoria esta velocidad, ayuda tocar un trozo del inicio de la pieza y sin pausa tocar el fragmento donde se retoma el *tempo*. O bien, tocar con ayuda del metrónomo todas estas secciones de *tempo* común seguidas -por ejemplo todos los fragmentos con indicación “Menos”-, cosa que no hacemos al tocar la obra normalmente. Así conseguimos que quede grabada tanto en la memoria auditiva como en la motora, el pulso indicado pudiendo ser retomado sin desviaciones en el momento oportuno.

*Sonatina, Vivo, compases 29 - 45*

The musical score is for a piece in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of three systems of piano and right-hand staves. The first system starts with a piano (*p*) dynamic and a 'Menos' tempo marking, followed by a 'Tempo' marking and a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The second system features a crescendo (*cresc.*) leading to a forte (*f*) dynamic, then a piano (*p*) dynamic and another 'Menos' tempo marking. The third system starts with a 'Tempo' marking, a crescendo (*cresc.*) leading to a forte (*f*) dynamic, and ends with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Estudiar piezas de este tipo -con cambios y retornos al tempo primo- sin el piano, dirigiéndolas mientras cantamos o imaginamos el fluir de la música, es sumamente provechoso porque ayuda a asimilar mentalmente la estructura, el pulso y entrena los cambios agógicos sin la influencia o dependencia de factores físicos como la comodidad, dificultad, o mecanización.

El método de la “dirección” tiene una larga trayectoria en la pedagogía instrumental. E. Krasovskaya (2001) comenta que

E. Calland consideraba la dirección como una forma muy especial de estudiar que permitía al pianista abarcar toda la obra “de un solo movimiento circular, un hilo transmisor”. Esta manera de abarcar la música le comunica al músico la constancia

del flujo sonoro que no se detiene, lo que sin duda permitirá la proporcionalidad de la forma en la obra. (p.160)

### **Aplicación al repertorio pedagógico**

El estilo de escritura de la *Sonatina* de Luis Carlos Figueroa tiene rasgos técnicos comunes a otras piezas del género como sonatinas de Beethoven, Mozart, Clementi, Diabelli, Kuhlau, Dussek. Entre estos elementos tenemos: textura de melodía acompañada, fragmentos polifónicos, pasajes en escalas, duplicaciones en terceras, acordes, variedad de articulación, etc. Sin embargo el lenguaje que utiliza, especialmente en el segundo movimiento, es el del siglo XX. En cuanto al manejo de la forma el compositor permanece fiel a los cánones clásicos. Por tanto, podemos inferir que esta pieza puede ser abordada por estudiantes de nivel II que hayan tocado piezas clásicas como las ya mencionadas.

La capacidad de comprender y transmitir al oyente la integralidad y coherencia formal de una obra es una de las tareas más difíciles para un intérprete. De ello depende que la pieza musical se perciba como una serie de fragmentos -ya pueden ser estos muy bellos o deslumbrantes- o como un organismo pleno de sentido, en el cual “encaja” y resulta imprescindible cada sonido. Cuanto mayor la extensión y el número de movimientos o partes componentes, más complicada la labor. Por esto es tan importante abordar obras con la estructura formal de la sonata, tanto en el sentido de *Allegro de sonata* -con sus secciones definidas- como en el sentido de ciclo de varios movimientos. Del estudio de esta sonatina podemos esperar:

- Un mejor manejo de los cambios de *tempo*, retorno al *tempo primo*.
- Avance en la interpretación expresiva de la polifonía.
- Mayor reactividad en los contrastes de articulación y dinámica.



- Desarrollo del sentido de en la interpretación forma sonata.

Puesto que los estudiantes deben abarcar en su programación anual, obras y estudios de muy variado estilo, no siempre resulta posible que alumnos de niveles iniciales logren aprender sonatas en su totalidad, dada su extensión y complejidad. Esta *Sonatina* puede ser una opción interesante, tanto por sus dimensiones reducidas como por las tareas técnicas y artísticas que plantea. Puede, de igual forma, servir de preparación a otras piezas de mayor complejidad en esta misma forma aunque en otros estilos: sonatas clásicas de Haydn, Mozart, Beethoven, sonatas románticas de Diabelli, Grieg, Schubert, Schumann y otras del siglo XX como *Sonatina* de Ravel, *Sonatina* de Halfter, *Sonatine Burocratique* de Satie o *Sonatina Romántica* de Britten.

### 6.5.11. Ritmo Caribe.

Allegro moderato ♩ = 102

The musical score is written for piano and bass. The tempo is marked 'Allegro moderato' with a quarter note equal to 102 beats per minute. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score consists of five systems, each with a piano (treble) staff and a bass staff. The piano part features melodic lines with various articulations such as accents, slurs, and phrasing slurs. Dynamics include *mf* (mezzo-forte), *f* (forte), and *dim* (diminuendo). The bass part provides a steady rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes, often beamed together. A 'cresc.' (crescendo) marking appears in the second system, and a 'dim.' (diminuendo) marking appears in the fifth system.

The musical score consists of five systems of staves, each with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#). The notation includes various musical elements such as notes, rests, and dynamic markings.

- System 1:** The first system begins with a piano (*p*) dynamic marking. It features a series of eighth and sixteenth notes in both hands, with a crescendo (*cresc.*) marking towards the end.
- System 2:** The second system includes a *8va* (octave) marking above the treble staff. The dynamics range from piano to forte (*f*).
- System 3:** The third system also features a *8va* marking. It includes a *dim.* (diminuendo) marking and a *mf* (mezzo-forte) dynamic.
- System 4:** The fourth system continues the musical development with various note values and rests.
- System 5:** The fifth system concludes the page with a *mf* dynamic marking and a series of eighth notes.

This image displays a page of musical notation, likely for a piano piece, consisting of five systems of staves. Each system contains a treble staff and a bass staff, connected by a brace on the left. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The notation includes various musical elements such as notes, rests, slurs, and dynamic markings. The first system features a 'cresc.' (crescendo) marking and a 'f' (forte) dynamic. The second system continues the melodic and harmonic development. The third system shows a continuation of the piece. The fourth system includes another 'cresc.' marking. The fifth system concludes the page with a final 'f' dynamic and a double bar line. The notation is clear and professional, typical of a printed musical score.

Esta pieza -la segunda dedicada a la pianista Blanca Uribe- está inspirada en los ritmos de la música tradicional como en otras obras del compositor, pero, a diferencia de la mayoría de éstas donde se toma la herencia cultural de la zona andina, aquí se utiliza el de la costa norte de Colombia llamada también Costa Caribe por el mar que la baña. Fue escrita en 1982. Hemos considerado interesante seleccionar por su temática musical y por la oportunidad que su rítmica característica ofrece para conocer y practicar diferentes modos de acentuación y fraseo.

Creemos que puede ser la Cumbia<sup>65</sup>, uno de los ritmos y danzas más características y arraigados en esta región, la que subyace en la base de esta pieza. La cumbia tradicional está en tiempo binario -2/4 ó 4/4- sigue patrones rítmicos que varían de acuerdo con la instrumentación utilizada y se caracteriza por la acentuación a contratiempo. El “llamador” - tipo de tambor- tiene la función de seguir una pulsación regular en contratiempo, al unísono con el guache o las maracas que son sacudidas en lo alto en tiempos débiles y hacia abajo en los fuertes subrayando la cadencia rítmica característica. El “tambor alegre” realiza variaciones al final de algunas frases.

Podemos reconocer algunos de estos movimientos y rasgos típicos en *Ritmo Caribe*, aunque aquí ellos se manifiestan de una manera muy sintética, adaptada a la escritura de la música académica occidental. Vemos por ejemplo, como la formula rítmico-melódica de la mano izquierda que se repite como *ostinato* durante toda la sección A, imita la intención del llamador o de las maracas que impulsan cadenciosamente el apoyo rítmico desde parte débil hacia el tiempo fuerte en el siguiente compás. La melodía de la mano derecha posterga el

---

<sup>65</sup> La palabra cumbia viene del vocablo cumbé -que significa fiesta, jolgorio en lengua bantú, etnia de la actual Guinea Ecuatorial- y manifiesta la raíz principal de esta danza: la cultura de los traídos como esclavos de África occidental, que luego se mezcló en el nuevo territorio con el elemento indígena y el español. Algunos investigadores asocian su origen con el *areitos* (narración bailada y cantada sobre la historias de las comunidades), otros con ritos funerarios. La forma más auténtica de la cumbia es exclusivamente instrumental: tradicionalmente integrada por el conjunto de tambores: llamador, alegre, tambora, así como los “pitos”: la flauta de millo, las gaitas -macho y hembra-, las maracas y el guache.

apoyo prosódico hasta el final del motivo, generando un balance cambiante entre las dos manos. Así también, aparecen réplicas en semicorcheas a contratiempo acompañadas de apostillas de finalización.

### **Estructura formal**

La estructura es tripartita.

A: compases 1 – 24.

B: compases 26 – 43.

A: compases 44 – 75.

### **Textura y Sonoridad**

La pieza nos presenta dos planos bien delimitados de melodía y acompañamiento, este último con una figura reiterada y constante durante la sección A y su reexposición. Esta repetición del acompañamiento le confiere el aire espontáneo de las danzas populares que centran su atención en la melodía. Esta, a su vez, se construye con la variación de un sencillo diseño. Hay un predominio de textura de dos voces, aunque con algunos momentos puntuales de acordes de dos y tres sonidos, que añaden color y variedad a las réplicas de la melodía.

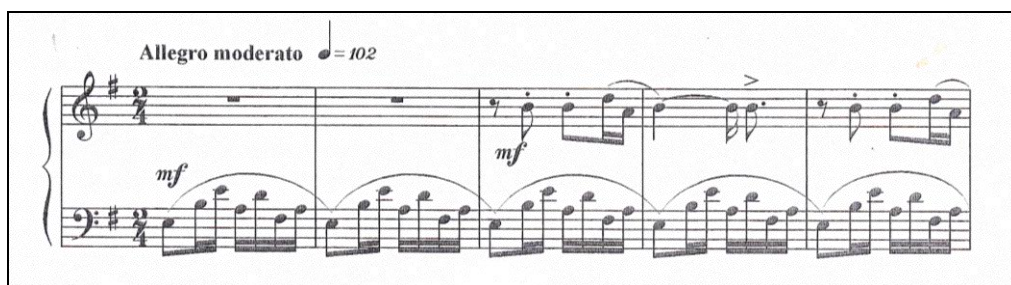
La sección B escuchamos las dos manos duplicando a la octava la línea melódica, paralelamente desde el registro grave hasta el agudo, y rematando con un juego de movimiento divergente al final del pasaje.

La ambigüedad sonoridad de la quinta vacía y de octava con quinta, está muy presente en toda la pieza tanto en la melodía como en los acordes que ocasionalmente la acompañan. Predomina el matiz *mezzoforte* y *forte*, y -salvo el pasaje de la sección B que va del grave a la sobreagudo- el registro medio.

### Propuesta para trabajo didáctico

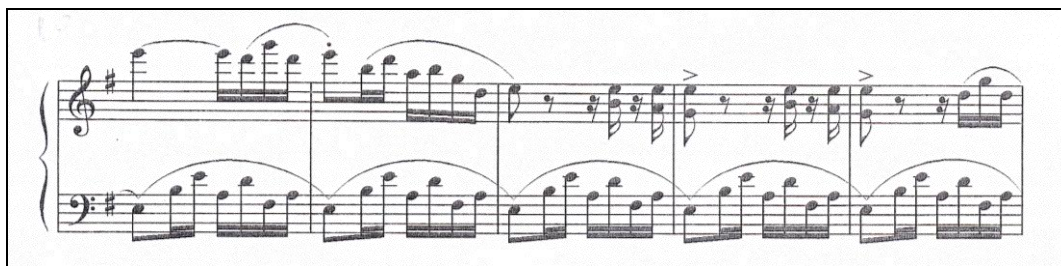
Esta pieza nos plantea el problema del desplazamiento del apoyo rítmico, que no siempre coincide con la métrica normal del compás, y de la importancia de la síncopa. Con la entrada de la melodía, encontramos que, lo que en un caso diferente debería ser el primer tiempo fuerte -por ser el primero del compás 4- no debe acentuarse en absoluto. Todo el apoyo debe recaer sobre la corchea con puntillo acentuada, y que da el sabor sincopado típico de la cumbia.

#### *Ritmo Caribe, compases 1 - 5*



También observamos como varios motivos que terminan en el primer tiempo del compás tienen carácter de final de frase, son en cierto modo una conclusión diferida de la melodía, por eso estas notas no deben ser pesadas.

#### *Ritmo Caribe, compases 16 - 20*



Deberemos establecer claramente, desde el inicio del trabajo con el alumno, que muchas notas y figuras se tocan con poco peso, favoreciendo la uniformidad y fluidez. En otras -allí donde tenemos acentos explícitos- se puede descargar o apoyar relajadamente la mano y el



brazo. Es una buena ocasión para practicar la diferencia entre el ataque superficial y el apoyado en el fondo de la tecla, ya que aquí oiremos fácilmente el efecto sonoro de ambos. Este aspecto es fundamental para lograr una buena acentuación y lograr transmitir el color característico de la danza que subyace a la pieza.

La sección B contiene trece compases de movimiento paralelo -duplicación a la octava (compases 26 al 33)- donde no debemos olvidar que es mucho más delicado que el movimiento contrario, tal como podrá comprobarse en los compases siguientes (compases 34 al 37). Esto suele ser descuidado por los estudiantes que al ver que ambas manos tocan la misma línea melódica, confían en que una aprenderá de la otra automáticamente. Aunque el pasaje no es difícil, cada mano tiene una digitación diferente, que debe ser aprendida, para que el pasaje resulte limpio y seguro.

#### ***Ritmo Caribe, compases 26 - 40***

The image displays a musical score for a piano piece titled 'Ritmo Caribe, compases 26 - 40'. The score is written for piano (p) and features a key signature of one sharp (F#). It consists of three systems of staves. The first system shows the right and left hands playing a parallel motion, with a 'p' dynamic marking and a 'cresc.' (crescendo) marking. The second system continues the parallel motion, with a 'f' (forte) dynamic marking and a '8va' (octave) marking. The third system shows the right hand playing a melodic line with a '8va' marking, while the left hand plays a supporting bass line. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.



La relajación de todo el brazo y la flexibilidad de la muñeca en los acordes con octava, repetidos en semicorcheas con pequeñas variaciones internas durante seis compases, debe ser vigilada para asegurar la repetición y comodidad. Sobre este aspecto se pronuncia Abby Whiteside (1961) de la siguiente forma:

El parte alta del brazo (el hombro) es el control central para toda la coordinación de la potencia. El antebrazo es el centro de control para una articulación que posea tanto velocidad como brillantez. Es la acción repetida de estas dos grandes palancas lo que domina una técnica que tenga un virtuosismo real. (p.84)

### **Aplicación al repertorio pedagógico**

*Ritmo Caribe* es una pieza con una escritura similar a la que encontraríamos en las piezas románticas más frecuentes en el repertorio pedagógico, como las *Piezas Líricas* de Grieg, o algunas del *Álbum para la juventud* de Schumann, pero con el colorido étnico de la cultura afro-colombiana.

En cuanto a su contenido musical, es ameno, sencillo y su acentuación característica puede resultar un aspecto provechoso a trabajar, especialmente para alumnos que necesiten desarrollar más su sentido rítmico. Será imprescindible que la mano derecha alcance cómodamente la octava, ya que contiene acordes de esta extensión con notas intermedias. Puede ser apropiada para alumnos de nivel II. Con el estudio de esta pieza el estudiante puede desarrollar:

- La ejecución de síncope.
- La habilidad de diferenciar eficientemente las notas acentuadas de las que no llevan énfasis.
- Fluidez y naturalidad en la combinación de diferentes articulaciones.

El estudio de esta pieza puede servir de preparación para un amplio espectro del repertorio romántico, impresionista y siglo XX de compositores como: Chopin, Grieg, Debussy, Ravel, Satie, Poluenc, Rodrigo, Turina, Albéniz, Lecuona, Moleiro, Ponce, Ginastera, Villa-Lobos,...

En resumen, hemos estudiado en detalle once de las obras de Luis Carlos Figueroa: *Recreaciones* (seis piezas), *Cajita de Música*, *Colombianas* (seis piezas), *Suite Breve*, dos *Nocturnos*, *Preludio*, *Policromía*, *Burlesca* y *Ritmo Caribe*. Esperamos haber extraído de ellas los rasgos más significativos que posibiliten la consecución de nuestro objetivo, descubrir sus cualidades didácticas con miras a su implementación en el contexto educativo.



## **7. Análisis de los resultados**

En el capítulo anterior hemos realizado el análisis de una selección de obras de Luis Carlos Figueroa, orientado por los aspectos musicales, técnicos y didácticos que consideramos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano en general y concretamente para el presente trabajo. Este estudio se lleva a cabo a la luz de la tradición de la interpretación y pedagogía pianística internacional, tomando como referencia el marco del repertorio de música colombiana para piano y el contexto educativo colombiano. Presentamos a continuación los resultados de dicho examen condensados desde tres perspectivas:

- Los aspectos útiles que estas piezas nos ofrecen para el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.
- Los niveles formativos o tipo de estudiantes para los cuales puede ser apto o útil este repertorio, como consecuencia de las anteriores apreciaciones.
- La comparativa entre estas obras y las del repertorio pianístico universal habitual y el de música colombiana en el contexto de los procesos de formación pianística.

### **7.1. Aspectos técnicos y musicales**

Al observar en conjunto los resultados que arroja este análisis, vamos descubriendo qué elementos técnicos o musicales son especialmente reiterados y significativos en nuestra muestra, teniendo como referencia la información y los criterios que aporta el marco teórico en las áreas de la tradición musical, la pedagogía pianística y al análisis de contexto educativo. Hemos seleccionado las obras en que ellos se manifiestan, indicando cuando sea pertinente algunos detalles sobre cada una.

A continuación ofrecemos los resultados de esta nueva fase de análisis que -aunque combina diferentes tipos de criterio técnico, ya que algunos se refieren a la escritura musical, otros al tipo de articulación o aspectos estilísticos e interpretativos- parte de temas importantes en la formación y esperamos sean de utilidad para la aplicación didáctica en la praxis de la enseñanza del piano. Dichos aspectos son: *legato*, *staccato*, acordes, octavas, notas dobles, arpeggios, saltos, velocidad, síncope, cambios de compás y otros rasgos rítmico-métricos especiales; fraseo; planos sonoros/melodía-acompañamiento; Polifonía; variedad tímbrica; lenguajes del siglo XX.

### **7.1.1. *Legato*.**

En la música para piano de Luis Carlos Figueroa, abunda el lirismo, las melodías largas y poéticas de inspiración vocal en las cuales se cultiva y demanda un toque *legato* y expresivo. Encontraremos esta forma de ejecución desde las piezas más sencillas de nivel básico, hasta las más complejas donde ya la tendremos no solo en una voz sino en dobles notas y acordes.

### ***Recreaciones***

Nº 1. Encontramos *legato* en pasajes cortos y sencillos -que se pueden tocar sin cambio de la mano- donde se puede demostrar fácilmente cómo el impulso del brazo puede conectar las acciones de los dedos.

Nº 2. Aquí el *legato* es más esporádico, pero es aplicado a pasajes con cambios de posición de la mano y arpeggios amplios.

Nº 3. En esta pieza es el estilo predominante, con *legato* en dobles notas y extensos pasajes *cantabile*.

Nº 4. Además de las aplicaciones anteriores, aquí lo encontramos como ligadura de dos notas, en las que el apoyo y liberación del peso deben sucederse de manera orgánica.

Nº 5. Hallaremos la conducción de ligadura hacia nota picada, así como también en un pasaje monódico largo en el cual el ligado debe continuar a pesar del relevo de las manos.

Nº 6. Aquí el ligado expresivo debe ser casi absoluto y será la materia prima de las voces que conforman el tejido polifónico.

### ***Cajita de música***

Aquí hallamos el *legato* en octavas, pero en combinación con nota sencilla o de dos octavas lo cual facilita su ejecución al estudiante que se inicie en este tipo de técnica.

### ***Colombianas***

El *legato* es fundamental en todas las piezas para piano de esta colección.

Nº 1. Además de las formas anteriores descubrimos en estas piezas otras tareas del toque ligado, por ejemplo, el de notas largas que necesitamos en la pieza.

Nº 4, 5, 8 y 10. El *legato* va de la mano del fraseo corto, típico de estos aires colombianos.

Nº 6. En contraste con las anteriores, en esta pieza la línea melódica y ligada debe ser prácticamente ininterrumpida.

### ***Nocturnos nº 1 y nº 2***

Compuestas en un estilo neorromántico, estas piezas exigen un adecuado uso del *legato*, tanto en melodías largas de una sola voz, como en octavas y acordes. El acompañamiento arpegiado de la mano izquierda requiere igualmente de este tratamiento, aunque aquí el pedal de prolongación realiza la mayor parte de este efecto.

### ***Preludio***

El *legato* es requerido en las dos manos con igual nivel de exigencia, especialmente en los fragmentos donde el compositor no prevé el uso del pedal de prolongación y el diseño melódico es bastante sinuoso, con intervalos de variada extensión.

### ***Suite Breve***

Requerido en algunos pasajes del acompañamiento de la mano izquierda y motivos melódicos cortos del *Allegro*. En el *Lento* es aplicado a fragmentos de dobles notas y nota tenida con la superior ligada.

### ***Sonatina***

El papel del *legato* es esencial para la caracterización del tema A del primer movimiento y en forma prácticamente continua en el segundo movimiento. En el *Vivo* encontramos tanto ligaduras extensas como de motivos cortos de dos o tres notas.

### ***Policromía***

En esta pieza, el *legato* está condicionado por el toque sutil que su tejido musical demanda.

### ***Ritmo Caribe***

El acompañamiento *ostinato* de la mano izquierda de las secciones A y A' comporta un *legato* continuado, así como también lo encontramos en los motivos melódicos de la derecha a lo largo de toda la pieza.

### **7.1.2. *Staccato.***

En el grupo de piezas estudiadas encontramos esta articulación en: finales de frase, en combinaciones con *legato* y en pasajes completos.

#### ***Recreaciones***

Encontramos poco *staccato* en las piezas nº 1, nº 2, nº 5 y algo en la nº 6.

#### ***Cajita de música***

Encontramos *staccato* en octavas.

#### ***Colombianas***

Nº 1. Sólo en unos acordes.

Nº 5. En finales de frase y algunos acordes.

Nº 6 y nº 10. En acordes finales.

#### ***Ritmo Caribe***

En esta pieza el *staccato* es parte importante del tema y finales de motivo.

#### ***Burlesca***

Aunque solo se encuentra solicitado explícitamente en algunos lugares, el carácter general de la pieza exige en muchos de ellos la sonoridad corta y brillante propia de esta articulación.



### ***Sonatina***

En el primer movimiento, el *staccato* caracteriza el tema B, así como partes importantes del desarrollo y de la *coda*. En el *Vivo* toma parte en pasajes motivos y aislados.

### ***Suite Breve***

*Allegro*. Encontramos *staccati* en los acordes del tema inicial y en las octavas de la sección B.

*Lento* en acordes finales con un ataque especial de muñeca.

*Vivo* final, en las octavas del tema que se retoma del *Allegro*.

### **7.1.3. Acordes.**

Incluimos en este grupo aquellas piezas que contengan acordes de tres o más sonidos y que se hallen en pasajes o grupos que exijan al intérprete una repetida ejecución de esta técnica.

### ***Recreaciones***

En la pieza n° 2 encontramos sólo un pasaje de acordes y en la n° 6, acordes ligados.

### ***Cajita de música***

Hay acordes arpegiados en el acompañamiento mano izquierda.

### ***Colombianas***

N° 1. Encontramos sólo un pasaje de acordes.

N° 4. Un pasaje melódico aislado y unos pocos acordes en el acompañamiento.

N° 5. Un pasaje melódico de acordes.

Nº 6. Acordes únicamente en los compases finales.

Nº 8. Encontramos muy pocos acordes.

Nº 10. Tenemos acordes de cuatro y cinco sonidos que adquieren un papel protagónico - melódico y rítmico-.

### ***Nocturno n° 1***

Pasajes amplios de melodía en acordes con extensión de octava en mano derecha.

### ***Ritmo Caribe***

Acordes repetidos o con intervalos variados, con extensión de octava.

### ***Sonatina***

*Allegro*: Los acordes forman parte importante del desarrollo.

*Lento*: Hay acordes con extensión de novena y cuatro sonidos en la derecha, en la mano izquierda hasta de décima y con *apoggiatura*.

*Vivo*: El acompañamiento contiene un acorde de décima -que puede ser arpegiado- y en un trozo puntual en la melodía.

### ***Suite Breve***

*Allegro*: El tema principal son acordes melódicos, encontramos también pasaje de acordes de séptima con tres sonidos en movimiento paralelo.

*Lento*: acordes tres sonidos con extensión de octava.

### ***Policromía***

Hay acordes arpegiados con extensión de octava y novena.

### ***Burlesca***

Es la pieza de toda la muestra que con mayor profusión utiliza acordes. Los encontramos de tres y cuatro sonidos, con extensión de quinta, sexta, séptima, octava y novena.

#### **7.1.4. Notas dobles.**

De la misma forma que en el apartado anterior, en éste citaremos las piezas donde haya pasajes con sucesiones de segundas, terceras, cuartas, sextas, séptimas -o combinaciones de estos intervalos- y que deban ser ejecutados por una mano.

### ***Recreaciones***

Nº 1. Encontramos una de las formas más sencillas de esta escritura, quintas y cuartas no ligadas en la mano izquierda.

Nº 2. Hallamos pasajes de quintas, sextas consecutivas, en combinación con cuartas y con articulación variada.

Nº 3. Tenemos sólo algunas cortas sucesiones de quintas, terceras y sextas, en diferentes mixturas que son producto de la variable polifonía del tejido musical.

Nº 4. Tiene en su sección B varios pasajes de cuartas.

Nº 6. Tenemos cortos episodios de terceras y sextas ligadas.

### ***Colombianas***

Nº 1. Encontramos pasajes en los que se suceden terceras, cuartas, quintas y sextas.

Nº 5. Tenemos varios fragmentos con terceras y sextas ligadas.

Nº 8. Hay abundante uso de la duplicación melódica en terceras y sextas, que se intercalan con algunas quintas y segundas.

### ***Nocturno n° 1***

Encontramos un breve episodio de sextas y otro un poco más largo de terceras ligadas, así como uno con diferentes intervalos.

### ***Nocturno N° 2***

En la reexposición del tema encontramos una variante de éste que se basa en la bifurcación de la melodía en dos voces con intervalos de tercera, cuarta, quinta y sexta.

### ***Sonatina***

Tenemos duplicaciones en terceras para la mano derecha en el tema B del primer movimiento, pasajes con quintas y sextas en la izquierda.

### ***Suite Breve***

*Allegro*: encontramos pasajes de cuartas y terceras consecutivas.

*Lento*: el tema contiene quintas consecutivas tanto en la izquierda como en la derecha.

### ***Burlesca***

Hay un pasaje de cuartas no ligadas en mano izquierda.

### **7.1.5. Octavas.**

Agrupamos aquí las piezas con pasajes de octavas consecutivas -aparte de las notas dobles- aunque musicalmente pertenezcan a este campo, ya que consideramos que implican para el estudiante una técnica de ejecución que debe ser preparada y practicada de manera específica.

### ***Cajita de música***

Casi toda la parte de la mano derecha está escrita en octavas, ligadas y en staccato, consecutivas o en combinación con una sola nota.

### ***Preludio***

Encontramos en esta pieza octavas ligadas, consecutivas o combinadas con nota sola, simultáneas o quebradas, tanto en la mano derecha como en la izquierda.

### ***Sonatina***

El *Allegro* contiene un pasaje de octavas para la mano izquierda.

### ***Suite Breve***

Hay fragmentos de octavas seguidas para la izquierda en el *Allegro* y el *Vivo*.

### ***Burlesca***

Encontramos varios pasajes de octavas de la mano izquierda que se alternan con la derecha rápidamente, de modo que exigen el mantenimiento de la extensión de la posición. Hay un trozo de octavas seguidas en la izquierda al final de la pieza.

### **7.1.6. Arpeggios.**

#### ***Recreaciones***

Nº 2. Hallamos un arpeggio con nota de paso que se ejecuta con relevo de las manos.

Nº 5. Encontramos uno similar pero más corto.

Nº 6. Tenemos un pasaje de diseño arpegiado al final de la pieza.

### ***Colombianas***

Nº 1. Contiene abundantes variantes de arpegios tanto para la mano izquierda como para la derecha: arpegios quebrados, con relevo de las manos.

Nº 6. Aunque el diseño arpegiado que aparece en el acompañamiento es corto, merece mención aquí por presentarse de forma repetida en la obra.

Nº 10. Hallamos arpegios en la sección central y formando parte del diseño melódico del pasaje final.

### ***Nocturno n° 1***

El acompañamiento de la mano izquierda está casi en su totalidad escrito con arpegios rotatorios (figuración que se devuelve sobre sí misma), quebrados, o con nota de paso.

### ***Nocturno n° 2***

Encontramos arpegios formando parte del diseño de algunos fragmentos del acompañamiento y de la melodía en la sección central.

### ***Preludio***

Hallamos arpegios en la parte central, tanto en mano derecha como en izquierda como arpegios rotatorios, quebrados y con nota de paso.

### ***Sonatina***

Hay diseños con fragmentos arpegiados en el segundo movimiento, en mano izquierda y derecha.

### ***Suite Breve***

En el *Allegro*, el acompañamiento de la mano izquierda inicia con diseño arpegiado. En el *Vivo* los encontramos en una gran parte de la parte de la mano derecha bajo la forma de acordes quebrados.

### ***Policromía***

Hallamos abundancia de arpegios en diferentes presentaciones: rotatorios -la mayor cantidad de ellos- como acordes quebrados, con notas de paso y con relevo de las manos.

### ***Burlesca***

En varios fragmentos de la pieza encontramos acordes quebrados repetidos, de modo que también los podemos clasificar como rotatorios.

## **7.1.7. Saltos**

Aunque esta denominación no guste a algunos teóricos e intérpretes, preferimos utilizar el término más popular para designar a los cambios drásticos de posición de la mano en medio de la ejecución de un fragmento musical. En este estudio nos referiremos a los casos donde estos cambios son lo suficientemente importantes, por su extensión, simetría o asimetría, o por su abundancia.

### ***Recreaciones***

Nº 2. Aquí se exigen desplazamientos simétricos de octava en la mano derecha y en el paso a la sección re-expositiva.

Nº4. En la primera sección y en la reexposición. En la segunda, los cambios de una frase a otra conllevan cambios de registro que deberán cumplirse en *tempo di allegro*, pero con *ritardandi* y notas largas que ayudan a prepararlos.

### ***Colombianas***

Nº 4 y nº 6. En estas piezas sólo encontramos algunos puntos que comportan un desplazamiento rápido y preciso de una o ambas manos.

Nº 10. Es la única de la serie donde vemos cambios repentinos de registro apreciables con desplazamientos de hasta dos octavas tanto en mano derecha como izquierda.

### ***Nocturno n° 1***

Los cambios que hallamos en esta obra son especialmente delicados en la mano derecha porque la nueva posición debe alcanzarse, mayoritariamente, tocando un acorde con extensión de octava. En la izquierda tenemos una situación semejante, con la diferencia de que en ésta es un arpeggio el diseño al cual debemos llegar.

### ***Preludio***

En esta pieza, los cambios de posición se concentran en la mano izquierda: figuraciones que involucran tres octavas, o saltos en medio de pasajes de octavas seguidas.

### ***Sonatina***

En el primer movimiento encontramos algunos cambios rápidos de registro en la mano izquierda. En el segundo, la escritura a tres planos de la sección central implica desplazamientos a distancias variables de ambas manos. En el *Vivo*, es otra vez la izquierda la que encuentra algunos saltos o cambios súbitos de posición.



### ***Suite Breve***

En el *Allegro*, la parte de la mano izquierda tiene dos momentos puntuales con saltos, que deben ser alcanzados con seguridad y brillantez, por corresponder con instantes culminantes. Igual situación se nos presenta en el *Vivo*, en la reexposición del tema del *Allegro* y el subsiguiente remate de la *coda*.

### ***Policromía***

Encontramos en la mano derecha sólo unos pocos saltos, pero de su ejecución precisa depende la claridad de la línea melódica que describen los sonidos agudos que la componen.

### ***Burlesca***

En esta pieza hallamos abundantes cambios de posición para ambas manos y saltos -no grandes, pero si asimétricos- en los pasajes de octavas alternas de la mano izquierda.

### **7.1.8. Velocidad.**

En este apartado agrupamos las piezas que de manera especial puedan representar una ayuda para el desarrollo de esta destreza, o una oportunidad para desplegar y aplicar la misma.

### ***Recreaciones***

Nº 1, nº 2 y nº 4. Cada una en un nivel y con rasgos diferentes ofrece un entorno propicio para el desarrollo de la velocidad: *tempo* y carácter animado, diseño melódico ventajoso para facilitar la fluidez del gesto pianístico y una figuración pensada para movimientos ágiles.

## ***Colombianas***

Aunque, en general, todas las piezas de esta colección tienen indicación de tempo *allegro*, enumeramos las que más ventajas ofrecen para el aspecto que tratamos:

Nº 1. Encontramos diseños melódicos en ambos planos sonoros arpegiados, la rítmica del primer tema en figuras largas que invitan a sentir cada compás con un pulso único.

Nº 5. El fraseo que va impulsando el movimiento musical de un compás a otro y la acentuación en algunos trozos del comienzo del compás.

Nº 6. Promueve de manera especial la velocidad, el acompañamiento *ostinato*, el fraseo que agrupa dos compases y el diseño melódico con trazas de arpegios y escalas.

Nº 10. Es una pieza brillante con pasajes cuyo dibujo exige tocar de un solo impulso. La necesidad de sentir un único pulso por compás para hacer la transición métrica de 6/8 a 3/4 y los fragmentos con naturaleza percusiva y alternancia de apoyo en las manos, propician una ejecución rápida.

## ***Nocturno n° 1***

Aunque esta pieza es de velocidad moderada consideramos que su invitación a sentirla en un pulso por compás -tal como requiere la indicación metronómica del autor- y el fraseo de la parte del acompañamiento en esta misma unidad, contribuyen a desarrollar destrezas imprescindibles para el despliegue de la velocidad.

## ***Sonatina***

En el *Allegro* inicial es el carácter de sus temas, su fraseo y diseño melódico, lo que favorece la ejecución rápida. En la tercera parte, *Vivo*, además de estas características tenemos la figuración en semicorcheas -predominante en el movimiento- como impulsador de la agilidad.

### ***Suite Breve***

El fraseo, la figuración y sobre todo el carácter enérgico del Allegro, crean un escenario interesante para trabajar diversos aspectos técnicos que de una manera u otra desarrollan velocidad. Esto mismo podemos decir del *Vivo*, que es casi un *perpetuum mobile*, de semicorcheas en un diseño que facilita enormemente una ejecución rápida y fácil.

### ***Ritmo Caribe***

Aunque esta pieza no sea especialmente rápida, su acompañamiento *ostinato* y un diseño comodísimo para la ejecución, promueve que se toque ágil, fácilmente.

### ***Burlesca***

La escritura con acordes enérgicos que alternan el apoyo en las manos, diseños cómodos para la ejecución pianística y motivos repetitivos, hace de ésta una pieza perfecta para desarrollar y desplegar agilidad y destreza técnica.

## **7.1.9. Síncopa, cambios de compás y otros rasgos rítmico-métricos especiales.**

Enumeramos a continuación las piezas en que observamos los rasgos rítmicos mencionados, por la especial atención que su estudio y ejecución demandan en el nivel de formación a la que están presuntamente dirigidas.

### ***Recreaciones***

Nº 1 y 2. Encontramos cambios de compás.

Nº 2 y nº 5. Vemos síncopas regulares, en las que -como encontraremos frecuentemente en este autor- se acentúa la nota anterior a la síncopa, en el lugar del acento más habitual.

Nº 4. Tenemos síncopa irregular en el bajo del primer tema, con acento tanto en la nota que esta recae, como en la precedente.

### ***Colombianas***

Nº1, nº 4, nº 5 y nº 8. Hay abundancia de síncopas regulares, tal como se espera de obras inspiradas en la música andina colombiana.

Nº1 y nº10. Hallamos hemiola también frecuente en esta música.

### ***Policromía***

En esta pieza, la métrica tiene una función de delimitación formal, ya que encontramos un cambio de compás, con cada nueva frase.

### ***Ritmo Caribe***

Como bien describe el nombre de la obra, se evocan aquí los ritmos de la zona Caribe colombiana -basados en los apoyos a contratiempo y las síncopas irregulares- de las cuales encontramos en ella varios ejemplos.

### ***Sonatina***

En los tres movimientos de la obra hallamos cambios de compases, especialmente en el *Andante*.

### ***Suite Breve***

Encontramos cambios de compás en las tres partes de la suite, y la mayor riqueza rítmica en el *Allegro*. En este movimiento, además de los cambios mencionados, descubrimos hemiolas horizontales no evidentes en la escritura, pero si identificables por la acentuación.

La misma situación podemos desvelar en las síncopas y polirritmias que se producen por la distribución de los acentos, diferente entre mano izquierda y derecha.

### ***Burlesca***

En esta pieza abundan los cambios de compás, incluso en medio de las frases.

### **7.1.10. Fraseo**

Prácticamente cualquier obra puede y debe ser objeto de un trabajo especial de fraseo, ya que las ideas musicales deben encontrar su expresión, delimitación y conexión entre sí mediante este delicado arte. Sin embargo, pensamos que la música de Luis Carlos Figueroa es, en general, muy propicia para el estudio de este aspecto. Mencionaremos a continuación solo aquellas piezas de nuestra selección en las que observamos un interés particular para este campo.

### ***Recreaciones***

Todas las piezas de esta colección ofrecen un material muy estimulante para un interesante fraseo. En algunas tendremos frases más cortas -Nº 1, 3, 4 y 5-, en otras más largo -Nº 2 y 6-, pero ambos casos las tareas que se nos proponen son fundamentales para el resultado artístico de las obras y -lo más importante- para la formación del estudiante.

### ***Colombianas***

Aunque como en el caso anterior, las seis piezas de esta colección aportan beneficio en el fraseo, creemos que las que más riqueza y complejidad comportan son las nº 5, nº 4, nº 1 y nº 10 -por orden descendente de interés específico- y en un nivel más elemental en este aspecto, la nº 6 y la nº 8.

### ***Nocturno n° 1***

Una excelente pieza para aprender y practicar el fraseo típico del romántico.

### ***Nocturno n° 2***

De dimensiones más pequeñas que el preludio anterior, de carácter aún más íntimo y sutil, esta pieza supone un ejercicio de un fraseo que además de expresivo debe resaltar la ilación entre las partes.

### ***Preludio***

Especialmente en la sección A y su reexposición, tenemos unas largas frases, que interactúan polifónicamente entre los planos sonoros.

### ***Sonatina***

Los tres movimientos presentan buenos escenarios para el desarrollo de este aspecto, especialmente los dos primeros que -por los rasgos polifónicos de su textura- exigen un fraseo individualizado para cada voz.

### ***Suite Breve***

En sus tres movimientos este ciclo presenta las condiciones propicias para el ejercicio de diferentes tipos de fraseo: corto y dinámico en el *Allegro*, largo y apacible en el *Lento*, fluido y flexible en el *Vivo*.

### ***Policromía***

En una forma absolutamente libre como la de esta pieza -de evidente carácter improvisatorio- un fraseo expresivo y convincente es en gran medida el responsable de dar coherencia general a la interpretación. Es uno de los aspectos más exigentes de esta obra.

### ***Burlesca***

En cuanto al fraseo, esta pieza presenta unas características similares a la anterior, con la diferencia de que aquí las frases están en su mayoría separadas por pausas, ya sean exactas o suspendidas por calderones. Este factor torna un poco más difícil la tarea de dar cohesión a la forma de la obra.

#### **7.1.11. Planos sonoros. Melodía-acompañamiento. Polifonía.**

##### ***Recreaciones***

Nº 1. Es una pieza sencilla que alterna episodios monódicos con otros de melodía acompañada.

Nº 2. Presenta rasgos tanto polifónicos como homofónicos.

Nº 3. Ofrece una oportunidad para comenzar a trabajar la independencia de los planos sonoros con principiantes, ya que tenemos acompañamientos que presentan bastante independencia.

Nº 6. Desarrolla la textura polifónica en un nivel un poco más avanzado, con imitaciones en las voces.

##### ***Colombianas***

Nº 1. Presenta una escritura muy variada con episodios monódicos, y de dos planos sonoros en los cuales se torna ambigua la asignación de roles principales.

Nº4. Encontramos rasgos polifónicos en la sección A de la pieza y más homofónicos en la parte central.

Nº 5. Hay aún mayor independencia de las voces, que fraseo diferenciado y dialogante.

Nº 6 y nº 8. Son las que más claramente definen la textura de melodía-acompañamiento.

Nº 10. Tiene una escritura muy variada con movimientos paralelos, episodios homofónicos, y otros con mayor grado de polifonización.

### ***Nocturno n° 1***

Aunque la escritura de la pieza es básicamente homofónica (melodía- acompañamiento), el expresivo diseño de los arpeggios del acompañamiento le confiere cierta individualidad a esta línea, por lo que requiere por parte del ejecutante atención y control de cada plano sonoro.

### ***Nocturno n° 2***

Además de que lo anteriormente dicho sobre el anterior en este Nocturno, la parte de la mano izquierda vemos en algunos fragmentos con polifonía oculta que enriquece un tejido de líneas sencillas pero muy expresivas.

### ***Preludio***

En esta interesante pieza encontramos un buen ejemplo de polifonía romántica, en la que los planos melódicos dialogan con itinerante importancia, requiriendo de una cuidadosa elaboración de cada uno y hábil conjunción de ambos.



### ***Sonatina***

En el tema A del primer movimiento hallamos, no solamente mucha independencia de las voces, sino también recursos propios del estilo polifónico como la imitación. En el *Andante*, los planos sonoros -que deben ser objeto de elaboración cuidadosa- se hallan en permanente y expresivo diálogo. En los tres movimientos encontramos también muchos momentos claramente homofónicos.

### ***Suite Breve***

En el *Allegro* alternancia de movimientos paralelos, episodios monódicos y melodía acompañada. En el *Lento* encontramos una interesante combinación de temas en un aunque breve, interesante pasaje. En el *Vivo* el pedal la escritura monódica se transforma en bloques para lograr una textura completa y fluida.

### ***Ritmo Caribe***

Es una pieza netamente homofónica con un acompañamiento de diseño *ostinato*.

### ***Policromía***

Mediante el pedal la escritura monódica se transforma en bloques sonoros, hay también melodía acompañada.

### ***Burlesca***

Esta pieza combina los bloques de acordes alternos entre las manos, con pasajes más diáfanos que delimitan claramente la melodía

### **7.1.12. Aspectos tímbricos.**

Enumeramos aquellas piezas donde de manera más rica o pronunciada se exploten las posibilidades sonoras y colorísticas del instrumento.

#### ***Recreaciones***

La nº 1 en alguna medida, pero especialmente la nº 2, presentan una diversa articulación, dinámica y dibujo melódico que sugieren diferentes sonoridades y pueden ser asociados a los producidos por diferentes instrumentos sinfónicos (cuerda pulsada, frotada, maderas...).

#### ***Cajita de música***

Es una pieza en la que -por su textura y registro- se evoca la sonoridad que describe el título, por lo que evidentemente trataremos de potenciar la consecución de este colorido.

#### ***Colombianas***

En la pieza nº 10 encontramos una gran variedad de texturas, contrastes de dinámica, diseño melódico que dirige la interpretación hacia sonoridades cambiantes y sugerentes.

#### ***Nocturno nº 2***

Además de la necesidad de distanciar por vías de la matización tímbrica los dos planos sonoros muy cercanos que componen la pieza, este pequeño cuadro permite crear un ambiente muy rico dentro del marco relativamente limitado de su tejido musical.

### ***Sonatina***

Especialmente en el segundo movimiento será necesario conseguir la diferenciación de los planos sonoros mediante la consecución de un color específico, que además enriquezca la imagen sonora.

### ***Suite Breve***

En sus tres movimientos encontramos un amplio campo para el despliegue de las posibilidades tímbricas del instrumento: desde las sonoridades etéreas y sugerentes proporcionadas por su influencia impresionista, pasando por los brillantes *glissandi*, hasta la enérgica pulsión del piano percutido del siglo XX.

### ***Policromía***

La pieza entera es una metáfora sonora que estimula mediante combinaciones tonales ásperas que se tornan dulces, disonancias y consonancias que conviven y se desvanecen continuamente. El trabajo en la pieza se centra casi totalmente sobre el ataque, la sonoridad y su interacción con la dinámica y el fraseo.

### ***Burlesca***

Aunque con menos contrastes que los que observamos en otras obras de este autor, esta pieza es en sí un mundo vibrante y lleno de posibilidades gracias a las variantes dinámicas y rítmicas de una percusividad que explota con exuberancia.

### **7.1.13. Lenguajes del siglo XX.**

Aunque Luis Carlos Figueroa es un compositor de nuestros días, de su producción de obras para piano -que se concentra entre los años 50 y 80 del siglo XX- una parte

significativa es de estilo neoclásico o neorromántico. Puesto que uno de los objetivos de nuestro estudio es determinar la utilidad de este repertorio para acercar a los estudiantes a los lenguajes del siglo XX, enumeramos las obras de nuestro grupo que presenten estas características.

### ***Recreaciones***

En la pieza n° 4 de esta colección es donde encontramos más rasgos característicos - cuartas paralelas, quintas consecutivas, escalas alteradas- de estilo contemporáneo.

### ***Colombianas***

Aunque se escuchan en algunas piezas como en la n° 1 frecuentes segundas no resueltas, es en la n° 10 donde apreciamos un lenguaje plenamente moderno, con una profusa alteración, abundantes disonancias y los centros tonales fluctuantes.

### ***Sonatina***

El segundo movimiento es uno de los pocos casos donde observamos rasgos atonales en la música del autor, aunque este estilo sólo se utiliza parcialmente. En los movimientos extremos se utiliza fundamentalmente un lenguaje tradicional.

### ***Suite Breve***

Las tres partes de la obra nos presentan diversos perfiles de la música de siglo XX - lenguaje modal, paralelismos de cuartas y quintas, abundantes disonancias y un pianismo percusivo- así como también una fuerte influencia del impresionismo especialmente en el *Lento*.

### ***Policromía***

Esta es una pieza con carácter improvisatorio, forma libre, grandes fragmentos de bitonalidad y algunos en los que difícilmente reconocemos un centro tonal.

### ***Burlesca***

Es tal vez la pieza más percusiva del autor, con armonías alteradas y una orientación tonal muy difusa, en muchos fragmentos totalmente libre de gravitaciones de este tipo.

## **7.2. Clasificación de las obras por niveles**

Como quiera que con el presente trabajo se pretende valorar el posible aprovechamiento de este repertorio en los programas de estudio, uno de los parámetros de análisis que se aplicó al estudio de las obras seleccionadas fue el nivel de formación para el que consideramos pertinente o aconsejable cada pieza. Reiteramos, como se expuso en el capítulo correspondiente, que las divisiones o denominaciones de nivel en la educación instrumental varían según el país o la institución, sino también que el nivel que se asocia a una pieza depende no solamente de la complejidad de su escritura, su estructura o los recursos técnicos o expresivos en ella utilizados. La dificultad de una pieza puede verse incrementada o disminuida considerablemente conforme lo haga la exigencia de ejecución que se proponga. Las referencias al nivel son, en resumen, relativas y pueden ser tomadas más como orientación que como un juicio definitivo.

Recordamos que hemos optado por clasificar las piezas de nuestra muestra teniendo en cuenta las características y divisiones de los programas de instrucción básica musical-instrumental que se ofrecen actualmente en Colombia. Hemos procurado evitar las denominaciones que en ellos se utilizan para ofrecer una clasificación clara y fácilmente adaptable a contextos tan heterogéneos. Aunque es evidente que -al proponer la aplicación de

las obras de un compositor colombiano- el primer contexto educativo que debemos tomar en cuenta debe ser el del mismo compositor, consideramos que estas obras pueden ser utilizadas como material didáctico en otros países.

Los niveles que se tomarán para la clasificación de las obras son: I, II y III.

### **7.2.1. Nivel I.**

En este nivel se hallan los alumnos desde las primeras experiencias con el piano, donde adquiere los primeros elementos de la técnica instrumental y va apropiando la lecto-escritura musical que va necesitando para reconocer y practicar pequeñas piezas. Podríamos abordar entonces, con una buena parte de esta etapa avanzada -o sea, cuando el alumno se encuentre algo familiarizado con el trabajo sobre la partitura- las siguientes piezas de Luis Carlos Figueroa:

- *Recreaciones*. Dividimos este ciclo en dos grupos de ascendente dificultad:
  - a) n° 1, n° 3 y n° 5.
  - b) n° 2, n° 4 y n° 6.

### **7.2.2. Nivel II.**

Dentro de este grupo tenemos los alumnos que pueden desenvolverse con alguna solvencia en el estudio de piezas de pequeño y mediano formato, teniendo en cuenta todos los aspectos expresivos de la partitura, tales como, dinámica, articulación o fraseo. Estos estudiantes pueden acceder a las piezas que enumeramos a continuación, además de las incluidas en el nivel anterior:

- *Cajita de Música*: esta pieza, aunque musicalmente es muy sencilla, requiere que el alumno alcance con facilidad la extensión de octava.

- *Colombianas*. Discriminamos las piezas de esa colección en dos grupos de las más sencillas a un poco más difíciles.

a) n° 6 y n° 8.

b) n° 1, n° 4, n° 5.

- *Nocturno n° 2*

- *Ritmo Caribe*

- *Sonatina*

- *Policromía*

### **7.2.3. Nivel III.**

En este nivel estarían estudiantes con un desarrollo motriz, musical, cognoscitivo y emocional que les permite abordar un mayor espectro del repertorio pianístico, ocupándose de aspectos técnicos e interpretativos de manera consciente, convincente, y con creciente grado de autonomía. Para estos alumnos podemos aconsejar, además de las piezas indicadas para el presente nivel, las que aparecen en los anteriores, pues -como hemos expuesto anteriormente- el grado de su dificultad estaría dado por las cualidades artísticas que deseemos obtener en ellas.

- *Colombianas n° 10*

- *Nocturno n° 1*

- *Preludio*

- *Burlesca*

- *Suite Breve*

### 7.3. Aplicación contextualizada de las obras según niveles

En este apartado procuramos -una vez analizadas las obras, clasificadas por los principales aspectos que desarrollan y por lo niveles en los que pensamos pueden aplicarse- contextualizar estas piezas en el marco del repertorio habitual para piano, con base en las características examinadas. Con este objetivo cruzamos las perspectivas de análisis de resultados anteriormente expuestos, con la del panorama de la práctica pedagógica.

#### 7.3.1. Contexto del nivel I.

Como ya hemos expuesto anteriormente, las piezas de nuestra muestra que consideramos apropiadas para este nivel son las del ciclo *Recreaciones* de las cuales disponemos dos grupos divididos por orden de dificultad ascendente. Según nuestro análisis, estas piezas permiten abordar de una manera interesante los siguientes aspectos:

- Diferentes tipos de articulación: *legato*, *non legato*, *staccato*.
- Conocimiento y aplicación del fraseo, matices dinámicos.
- Introducción de diferentes tipos de escritura: acordes, arpeggios, dobles notas.
- Preparación para desarrollar: velocidad, desplazamientos rápidos, saltos.
- Acercamiento a diversas formas metro-rítmicas: Síncopa y cambios de compás.
- Caracterización de distintas texturas: homofonía (melodía-acompañamiento),

polifonía.

Como ya se ha expuesto en este nivel, se suelen utilizar métodos de iniciación al piano de autores variados -Artobolevskaya, Bastien, Burkard, Tchokov-Gemiu, Thompson, Leonard, Faber, Chatman y otros- divididos en libros o tomos progresivos. En ellos se aborda -cada uno desde una estrategia estilística y pedagógica diferente- diferentes aspectos de la formación musical y pianística. Se incluyen fragmentos musicales extraídos de obras clásicas



muy conocidas, del folclore de diferentes culturas, adaptados para los alumnos de este nivel y también ejercicios y piezas compuestas especialmente para fines didácticos.

A medida que avanza el proceso de instrucción se comienzan a introducir piezas originales pensadas para estos ejecutantes como las del *Libro para Ana Magdalena Bach*, *Mikrokosmos I* o *Para los Niños* Op. 42 de Bartok, piezas de Leopold y W. A. Mozart, de Schumann las primeras piezas más sencillas del *Álbum para la Juventud*, *Piezas Infantiles*, op. 27 de Kavalevsky, algunas de *Kleine klaviermusik* de Hindemith, *Children's dances* de Kodály y muchos otros. También se comienzan a trabajar pequeños estudios, entre los cuales se suele recurrir a los ya habituales Czerny, Burgmüller, Lemoine, Bertini, Nikolaev, Schitte, Türk y otros. Tomaremos como ejemplo uno de los más populares en el repertorio infantil:

***Estudio “Arabesque” Op. 100 n° 2 de Friedrich Burgmüller<sup>66</sup>***



Este estudio se basa en posiciones de cinco dedos, que se aprovechan para introducir cortos pasajes de semicorcheas, que se deben tocar de un impulso de la mano que se ve beneficiado porque el pasaje desemboca en un silencio. En la mitad de la pieza, la mano derecha tiene una melodía ligada de a dos o cuatro compases, que está en oposición al

<sup>66</sup> Babinsky, M. (Ed.) (2008) *La gran colección de música. Piano. Técnicas básicas*. Colonia: Naumann&Göbel.

movimiento de impulso corto del motivo de la mano izquierda. Desafortunadamente, los alumnos del nivel que generalmente tocan este estudio aún no han desarrollado la disociación necesaria para que el contraste anterior sea exitoso, por lo cual, el resultado suele ser musicalmente deficiente.

Presentamos como opción a este estudio la primera de las *Recreaciones*. Aunque no lleve el nombre de *estudio*, en esta pieza se ejercitan de manera metódica la agilidad y la colaboración mano-dedos para la ejecución de figuración rápida. Se utilizan preferencialmente posiciones de cinco dedos, fraseos cortos, manos separadas o juntas con coincidencia de acentuación y se reduce al mínimo o los más sencillos casos la articulación diferente en las dos manos simultáneas.

### ***Recreaciones n° 1* de Luis Carlos Figueroa**



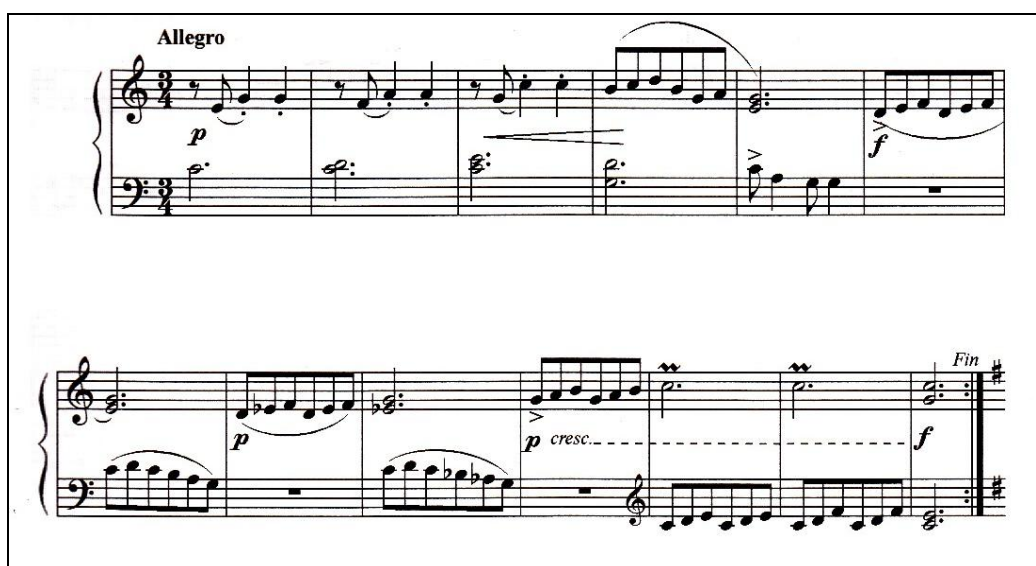
Tomando una pieza del ciclo *Recreaciones* -la n° 5- ilustraremos cómo esta música puede ser un material de trabajo didáctico para el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos equiparable o compatible con otras obras muy consolidadas dentro del repertorio pedagógico del piano. Tomaremos en primer lugar el popular *Menuet* del *Cuaderno para Wolfgang* de Leopoldo Mozart, con el cual, también trabajamos *legato* y *non legato*, fraseo,

manos separadas y juntas, reguladores de dinámica, aunque con una rítmica menos variada en este último.

**Menuet de Leopoldo Mozart (del Cuaderno para Wolfgang)<sup>67</sup>**



Recordamos los primeros compases de *Recreaciones n° 5* de Luis Carlos Figueroa



<sup>67</sup> Artobolevskaya, A. D. (1982). *Jrestomatia malenkova pianista* [Colección del pequeño pianista], I. Moscú: Editorial Música.

En cuanto al contexto de la música colombiana, en este nivel de iniciación ha sido poco - por no decir casi nada- utilizada como material didáctico. Esta situación -según hemos podido constatar en la consulta de los programas vigentes y los testimonios de los profesores de piano- puede asociarse a diversas situaciones entre las cuales podemos mencionar:

- Escasez de repertorio colombiano apropiado para los alumnos de iniciación.
- Poca divulgación que tiene el material existente en este campo.
- Inercia en la aplicación de programas basados en autores ya consolidados del repertorio europeo y norteamericano.
- Costumbre o creencia de que la música colombiana es un tema que se debe abordar con mayor preparación, que no es un material apropiado para la formación inicial.

### **7.3.2. Contexto del nivel II.**

De nuestro grupo muestra hemos ubicado en este nivel tres piezas sueltas -*Cajita de Música*, *Nocturno nº 2*, *Ritmo Caribe*- una cíclica-*Sonatina*-, *Policromía* y cinco entre las seis escritas para piano solo de la colección *Colombianas*. En estas obras se continúa desarrollando aspectos que ya apreciamos en el nivel anterior y que están estrechamente interrelacionados:

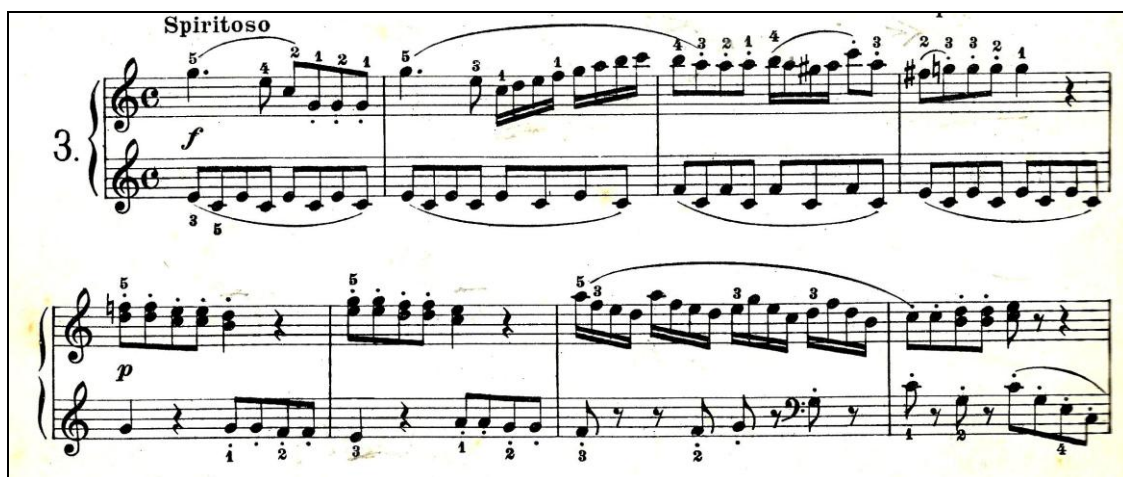
- Diferentes tipos de articulación: *legato*, *non legato*, *staccato*.
- Texturas: homofonía (melodía-acompañamiento) y polifonía.
- Diferentes tipos de escritura que implican técnicas específicas: notas dobles, acordes, arpeggios.
- Desarrollo de destrezas como: velocidad, desplazamientos amplios, saltos.
- Conocimiento y práctica de características metro-rítmicas: Síncopa y cambios de compás.

- Práctica de aspectos técnico-expresivos: fraseo, matices, exploración de las posibilidades tímbricas del piano.
- Acercamiento a diferentes estilos musicales: tradicional colombiano, neo-clásico y otros lenguajes del siglo XX.

El repertorio apropiado para este nivel es bastante amplio, ofreciendo opciones muy variadas para el desarrollo de todos los aspectos necesarios en la formación de los estudiantes de piano. Esta abundancia no siempre se refleja en la práctica pedagógica habitual, ya que se recurre con frecuencia a algunas piezas. Ubicaremos algunas de nuestra selección en el contexto de este repertorio más habitual, que podríamos considerar de un nivel cercano por sus características técnico-musicales.

Tomaremos como ejemplo la *Sonatina Op. 36 n° 3* de Clementi, muy frecuente en el repertorio estudiantil. En la elección de piezas de forma sonata -que suele ser obligatoria en estos niveles- influyen varios condicionantes como: las posibilidades técnicas del alumno y las dimensiones de la pieza, ya que se acostumbra evitar aquellas demasiado extensas porque la velocidad de aprendizaje y el tiempo de que disponen los estudiantes para su práctica son limitados. Esto explica en parte el hecho de que se recurra con frecuencia a un grupo reducido de ellas. Una de estas muy conocidas sonatinas es la que presentamos a continuación.

*Sonatina Op. 36 n° 3 de Muzio Clementi*<sup>68</sup>



En esta obra además de las características musicales propias del estilo clásico y de la forma sonata tenemos una variedad de aspectos que trabajar como diferentes articulaciones, figuración, fraseo, movimientos lineales y dobles notas, desarrollo de agilidad y variedad de matices. Estas características también las encontraremos en la *Sonatina* de Luis Carlos Figueroa -de la cual recordaremos un fragmento- aunque con algunas diferencias como lenguaje más heterogéneo y mayor independencia de los planos sonoros. Por estas razones creemos que esta pieza es una opción equiparable para el repertorio de los estudiantes de este nivel.

<sup>68</sup> Clementi, M. (1910). *32 sonatinas y rondoes*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

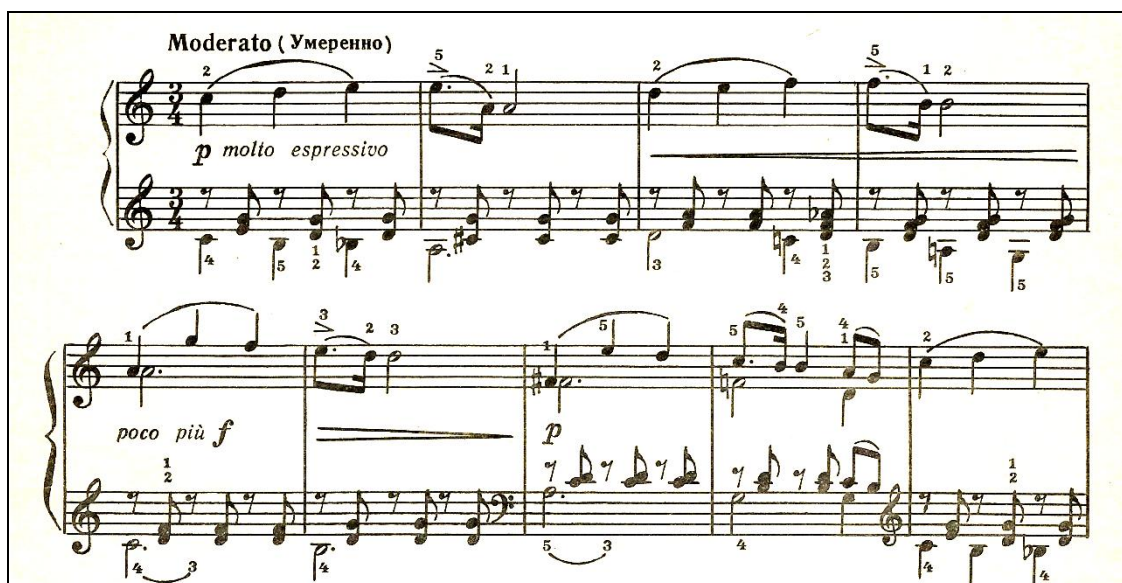
### ***Sonatina. Allegro* de Luis Carlos Figueroa**



Uno de los temas a abordar en este nivel es el estilo romántico. Entre las piezas que más frecuentemente se tocan tenemos las del Álbum para los niños de Tchaikovsky, del cual citamos *Dulce Ensoñación*. En esta pieza se trabajan aspectos como: *legato*, fraseo, matices, diferenciación de planos sonoros, uso del pedal de prolongación.

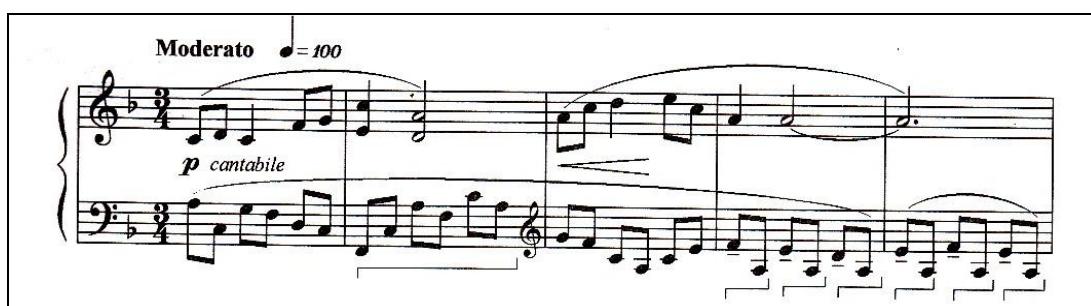


***Dulce Ensoñación (del Álbum para los niños de Piotr Ilitch Tchaikovsky)***<sup>69</sup>



El *Nocturno n° 2* de Luis Carlos Figueroa, por su lenguaje neo-romántico, puede ser también una buena opción cuando se quiera escoger una pieza de este ámbito estilístico. Esta pieza ofrece oportunidad de trabajar los aspectos antes descritos pero con un nivel de dificultad algo menor en cuanto a los planos sonoros, porque en la de Tchaikovsky tenemos subdivisión de voces en ambas manos.

***Nocturno n° 2 de Luis Carlos Figueroa***



Otro de los campos de acción obligatoria son los estudios, en los cuales se desarrollan destrezas y habilidades indispensables para la formación instrumental y musical. Cuando la

<sup>69</sup> Tchaikovsky, P.I. (1990). *Álbum para los Niños*. Moscú: Editorial Música.



mano del alumno lo permite, se pueden intentar abordar estudios con octavas, ya que este tipo de escritura comienza a ser frecuente en el repertorio de este nivel. Los autores más recurridos son Czerny, Bertini, Lemoine, Löeschhorn, Moszkowsky, etc. Tomaremos como ejemplo uno de estos estudios:

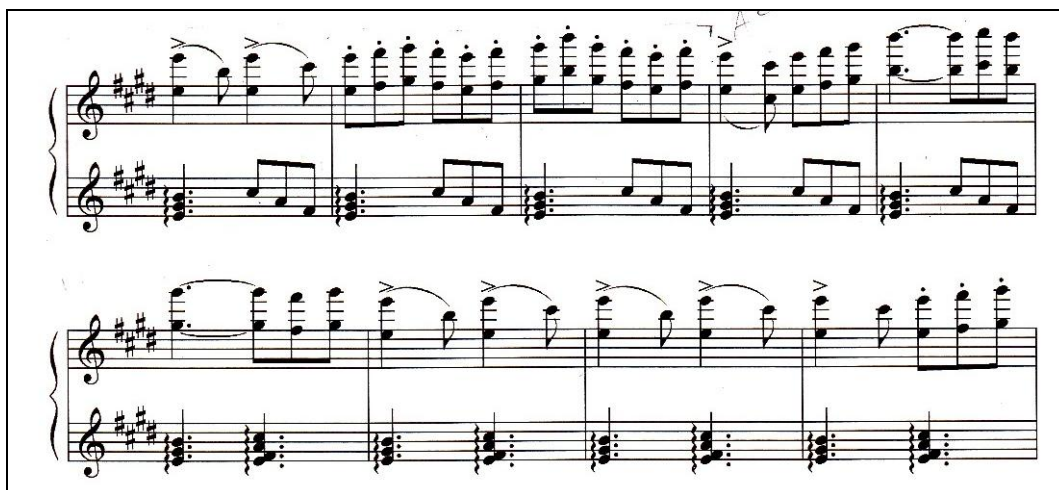
***Estudio Op. 749 n° 9 de Karl Czerny***<sup>70</sup>



En este estudio se trabaja la melodía en octavas, con articulación variada, la mano izquierda solo tiene octavas en un pasaje al final. La obra es musicalmente amena, aunque de cierta extensión. Proponemos como opción a contemplar, especialmente con alumnos que se acercan por primera vez a este tipo de técnica, la *Cajita de Música* de Luis Carlos Figueroa. Esta pieza, aunque no lleve el nombre de *Estudio* puede asimilarse a este género, porque su escritura. En esta corta y sencillísima pieza se trabajan la melodía en octavas con la mano derecha, pero con pasajes cortos y frecuentes descansos ofrecidos por la nota sencilla que se intercala. La articulación de ligadura de dos notas ofrece también un alivio para una mano que recién está aprendiendo a tocar con una extensión grande.

<sup>70</sup> Czerny, K. (1941). *Estudios, Op. 749*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

### ***Cajita de Música* de Luis Carlos Figueroa**



En cuanto al repertorio colombiano, el número de obras al cual por su capacidad técnica e interpretativa podría acceder un estudiante de este nivel, es bastante mayor que en la etapa anterior, aunque su inclusión en el repertorio de los estudiantes se posterga por lo general para niveles más avanzados. Cuando la música colombiana está presente en este nivel, suelen ser a través compositores muy consolidados en la tradición nacional como Luis A. Calvo, Adolfo Mejía y, en menor medida, Guillermo Uribe Holguín, Antonio M. Valencia o Luis Carlos Figueroa. Aunque hemos citado algunos fragmentos de la obra pianística de estos autores, señalaremos una obra que creemos representa la práctica usual en los repertorios estudiantiles de esta etapa de formación en Colombia.

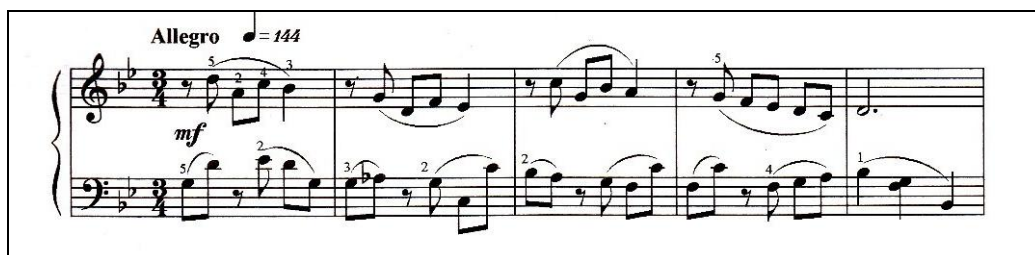
### *Pasillo de Adolfo Mejía*<sup>71</sup>



Esta pieza representa de manera genuina los aires andinos típicos de Colombia, en su versión más tradicional. Contiene solo algunos pasajes en que la melodía es llevada con dobles notas o acordes, y del resto su fraseo corto ayuda a encontrar fácilmente puntos de apoyo que impulsen el *legato*. Es, en cuanto a los recursos pianísticos, perfectamente equiparable a las *Colombianas* n° 4, n° 5, n° 6 y n° 8 de Figueroa. Sólo la n° 1 es algo más compleja. Recordamos un fragmento de una de ellas:

<sup>71</sup> Mejía, A. (1990). *Obras Completas para Piano*. Bogotá: Sonata Editores.

### Colombianas n° 4 de Luis Carlos Figueroa



La *Policromía* de Luis Carlos Figueroa es una pieza que -como ya hemos analizado en el capítulo anterior- trabaja aspectos como la fluidez del movimiento en las figuraciones que tornan sobre sí mismas; la sutileza, la diversidad y el control del *touché* en un entorno de sonoridades vaporosas y mucha libertad para cerrar y enlazar las frases.

### *Policromía* de Luis Carlos Figueroa

Tempo

*p* *cresc.* *f* *rit.*

The score is for a piece in 4/4 time. It consists of three systems. The first system shows a melodic line in the right hand with triplets and a crescendo leading to a forte section with a ritardando. The second system continues the melodic development in the right hand with a piano accompaniment in the left hand. The third system shows a continuation of the melodic line in the right hand with a piano accompaniment in the left hand. The tempo is marked Tempo.

Esta pieza tiene aspectos en común con una muy consagrada del repertorio pedagógico del siglo XX como es *Arpegios Divididos* de Béla Bartók. Como en la pieza anterior, en ésta el estudiante tendrá que sumergirse en la creación de una sonoridad sugerente a través del uso conjugado del pedal derecho y un toque justo en el volumen -con sus correspondientes cambios dinámicos- de la línea melódica. En esta pieza hay muchos más episodios de contraste en carácter y color, movimiento en espejo de las voces, los cuales deben ser resaltados en la interpretación. Desde la perspectiva de la elección del repertorio pedagógico, *Policromía* puede representar una buena preparación o una opción interesante para la de Bartók u otras de similares características.

*Arpeggios Divididos* (Nº 143 del *Mikrokosmos* VI) de Béla Bartók<sup>72</sup>

143

Andante,  $\text{♩} = \text{ca } 86$

*p* *un poco stentato* *mf*

*a tempo* *mezza voce*

*più p*

*cresc.* *poco ritard.*

<sup>72</sup> Bartók, B. (1987). *Mikrokosmos, cuaderno VI*. Budapest: Editio Musica Budapest.

### 7.3.3. Contexto del nivel III.

Hemos considerado que en nuestra selección, el mayor grado de exigencia lo presentan las siguientes piezas: *Colombianas* n° 10, *Nocturno* n° 1, *Preludio*, *Policromía*, *Burlesca* y *Suite Breve*. Estas obras pueden estar asociadas a diferentes niveles, pero tienen en común que requieren del ejecutante un desempeño suficiente en los aspectos técnicos e interpretativos que ya hemos mencionado al analizar los contextos de niveles anteriores. Además del obvio componente formativo, en ellas se hacen más palpables las posibilidades para el lucimiento escénico. Son lo que acostumbramos llamar “piezas de concierto”, sólo que ellas -a diferencia de muchas otras del repertorio pianístico profesional- están al alcance de un mayor número estudiantes.

Observaremos a continuación las posibilidades que para el trabajo pedagógico ofrecen algunas piezas de nuestra selección, en el contexto del repertorio pianístico más conocido.

En el *Nocturno Op. 27 n° 2* de Frédéric Chopin se encomiendan una serie de tareas para el ejecutante como: adecuado manejo de los planos sonoros, fraseo expresivo que siga la cambiante línea melódica, *legato* versátil que para todos los planos -tanto si las melodías van en una o varias voces-, agilidad y libertad rítmica en las cadencias, una rica paleta sonora, una sutil pedalización, entre otros.



Nocturno Op. 27 n° 2 de Frédéric Chopin<sup>73</sup>

Op. 27 Nr 2

Lento sostenuto (♩ = 50)

*p* *dolce* (sempre legato)

8

1

5

2 1

5 1 4 2 5

4

2

5

3 1 4

2 1 4

1 3 14

7

*sf*

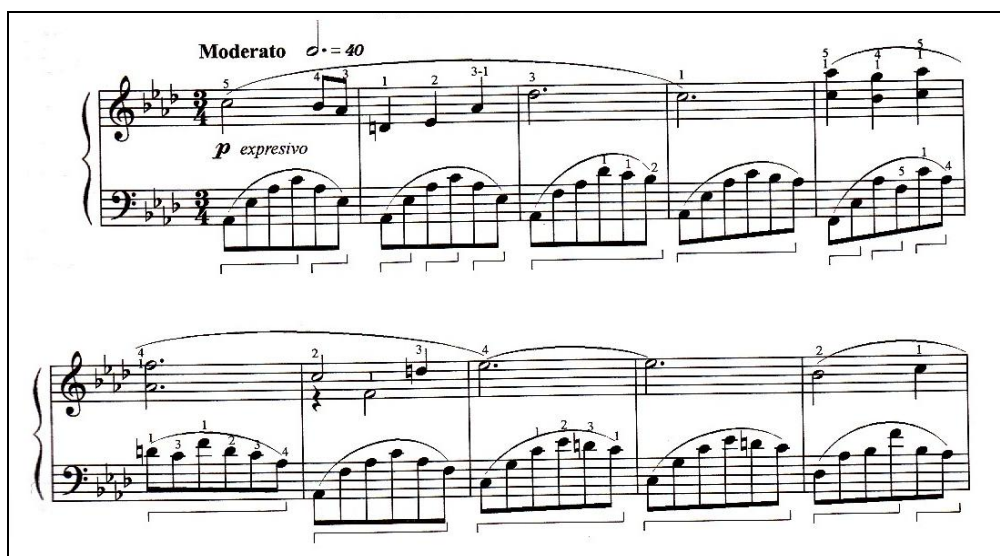
♩. \* ♩. \* ♩. \* ♩. \* ♩. \* ♩. \*

Por otro lado, tenemos el *Nocturno n° 1* de Luis Carlos Figueroa, de características estilísticas parecidas, ya que está inspirado en piezas de este entorno histórico-estético, pero con unas exigencias pianísticas mucho más modestas. Este nocturno es -cada compás de aquel correspondería de alguna forma a dos en éste por división métrico-rítmica- más corto, su desarrollo melódico es infinitamente más sencillo y también sus diseños rítmicos. Sin embargo, las tareas en cuanto al *legato*, los planos sonoros y la ejecución expresiva son similares.

<sup>73</sup> Chopin, F. (1981). *Nocturnos*. Varsovia: Instituto Fryderyka Chopina.



### Nocturno n° 1 de Luis Carlos Figueroa



Si tomamos el caso del *Preludio* de este mismo autor, encontraremos además de las características que hemos destacado para el *Nocturno*, agregamos la gran independencia en el desarrollo de las partes de ambas manos -que comparten la conducción de la melodía- y de unos planos que son por momentos casi polifónicos.

## *Preludio de Luis Carlos Figueroa*

The musical score for the Preludio by Luis Carlos Figueroa is presented in three systems. The first system begins with a piano (p) dynamic and a tempo marking of Moderato with a quarter note equal to 63. The second system includes the instruction 'siempre ligado' (always legato). The third system features a crescendo (cresc.) marking. The score is written for piano and includes various musical notations such as triplets, sixteenth notes, and dynamic markings.

Si comparamos esta pieza con una mucho más compleja en términos pianísticos como es el *Etude-tableau n° 6* de Serguei Rachmaninov, vemos que en ésta el tejido musical es exuberante, con desarrollos polifónicos en cada parte. Cada mano maneja texturas de dos, tres o más sonidos, entre acordes y líneas melódicas. Este último rasgo exige una mano con extensión desarrollada y gran flexibilidad para sostener y alcanzar todas las voces. Si un estudiante tiene manos pequeñas, poca abertura entre dedos y no muy desarrollada habilidad para arpeggiar será difícil que logre tocar esta pieza o muchas con este tipo de características.

*Burlesca* es otra de las piezas de Luis Carlos Figueroa que más claramente se ubica en los lenguajes del siglo XX. Además de demandar buen manejo del peso y la velocidad de ataque para administrar cambios dinámicos en pasajes en los cuales predomina el *forte* y la

textura de acordes, esta pieza tiene una forma muy libre que debe ser adecuadamente asimilada y expresada por el estudiante. Recordamos unos compases de esta pieza

### ***Burlesca* de Luis Carlos Figueroa**

The image displays two systems of musical notation for the piece 'Burlesca' by Luis Carlos Figueroa. The first system is a single system of piano music in 4/4 time, marked 'Allegro' with a tempo of 152 beats per minute. It features a treble and bass staff with a series of chords and arpeggiated figures. The second system consists of two systems of piano music, each with a treble and bass staff. The first system of the second system is marked 'mf' and the second is marked 'f'. Both systems show a variety of rhythmic patterns and dynamic markings, including 'dim.' (diminuendo) and 'f' (forte).

El aprendizaje de esta pieza puede ser de gran utilidad para que un estudiante aborde con mayor solvencia otras del repertorio pianístico del siglo XX. Puede ser el caso de *Mercutio* la octava en la suite transcrita para piano por el propio Serguei Prokofiev de su ballet *Romeo y Julieta*. Esta última pieza, aunque formalmente sea más fácil de asimilar por su clara estructura tripartita, es más compleja. Aunque la indicación metronómica no sea muy diferente, es percibida como mucho más rápida por el ejecutante y por el oyente. Mientras en *Burlesca* el material musical es más repetitivo haciéndose más fácil de manejar y memorizar, en *Mercutio* la variedad y dinamismo de las voces y frases, que se suceden sin pausa, obliga a cambios precisos y muy rápidos en la posición y disposición corporal.

*Mercutio de las Diez Piezas Op. 73 de Serguei Prokofiev*<sup>74</sup>

The image shows a page of a musical score for the piece 'Mercutio' from Prokofiev's 'Ten Pieces, Op. 73'. The score is written for piano and is in 3/4 time. The tempo is marked 'Allegro giocoso' with a quarter note equal to 160 beats. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The score begins with a piano introduction marked 'f' (forte). The first system shows a piano introduction with a forte (f) dynamic. The second system is marked 'f brusco' (sudden forte) and 'mf con brio' (moderato-forte with spirit). The third system is marked 'mf' (moderato-forte). The fourth system is marked 'f' (forte). The fifth system is marked 'f' (forte). The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like 'f', 'p', 'mf', and 'f'.

La *Suite Breve* es una pieza en la que, además de los elementos inspirados en aires colombianos, se siente una fuerte influencia impresionista. Muchos de los elementos que ya hemos analizado en el capítulo anterior, como: el manejo sutil de los pedales, el balance de varios planos sonoros lejanos, la exploración colorística del piano desde el más tenue

<sup>74</sup> Prokofiev, S. (1984). *Obras completas para piano*, I-V. Moscú: Editorial Música.

*pianissimo* hasta el *fortissimo*, serán imprescindibles para el abordaje del repertorio post-romántico e impresionista.

Si tomamos el *Lento* de esta Suite, con sus tres y, por momentos, cuatro planos sonoros, y su sutil sonoridad.

### ***Suite Breve, Lento*, de Luis Carlos Figueroa**

The image displays a musical score for a piece titled "Suite Breve, Lento" by Luis Carlos Figueroa. The score is written for piano and consists of two systems of music. The first system features a treble staff with a melody marked *pp* (pianissimo) and a bass staff with a pedal point marked *pp 2 pedales*. The second system features a treble staff with a melody marked *p* (piano) and a bass staff with a pedal point marked *p*. The score includes dynamic markings such as *pp*, *p*, and *cresc.* (crescendo). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and accidentals.

Recordaremos ahora una pieza muy frecuente en el repertorio tanto profesional como pedagógico del piano el preludio *Hojas Muertas* de Claude Debussy, donde de manera análoga se exige una diferenciación nítida de los planos sonoros dentro de un estrecho ámbito dinámico. Además, las melodías que se deslizan suavemente sobre los acordes que las soportan, deben ser ligadas pero de una forma suave y fluida. Tal como se debe hacer en el fragmento de la pieza anterior.

## Hojas Muertas de Claude Debussy<sup>75</sup>

Lent et mélancolique

*pp*

*doucement soutenu et très expressif*

*pp*

*p*

*più p*

*pp*

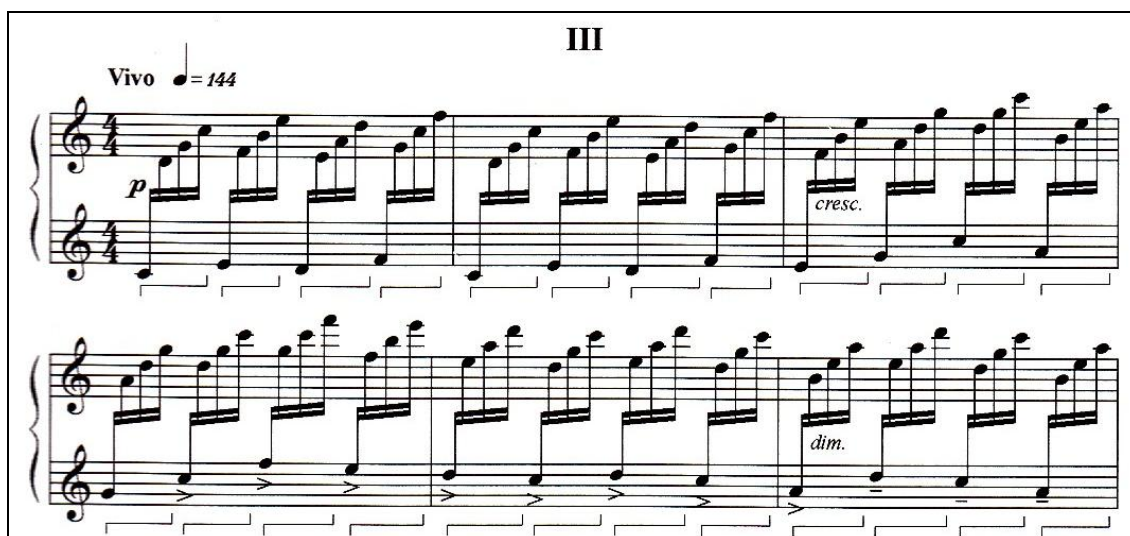
*(m.g.)*

*pp*

El movimiento ininterrumpido del tercer movimiento de esta suite está basado en la fluidez con que se ejecute una figuración en la cual solo destacamos una nota que forma la melodía, mientras los cambios dinámicos de las frases se suceden sin alterar ese balance.

<sup>75</sup> Debussy, C. (1982). *Obras para piano*, volúmenes I – IV. Leipzig: Edition Peters. Editado por Hans Swarsenski. Reproducido con la gentil autorización de Peters Edition Limited, London.

**Vivo Suite Breve de Luis Carlos Figueroa**

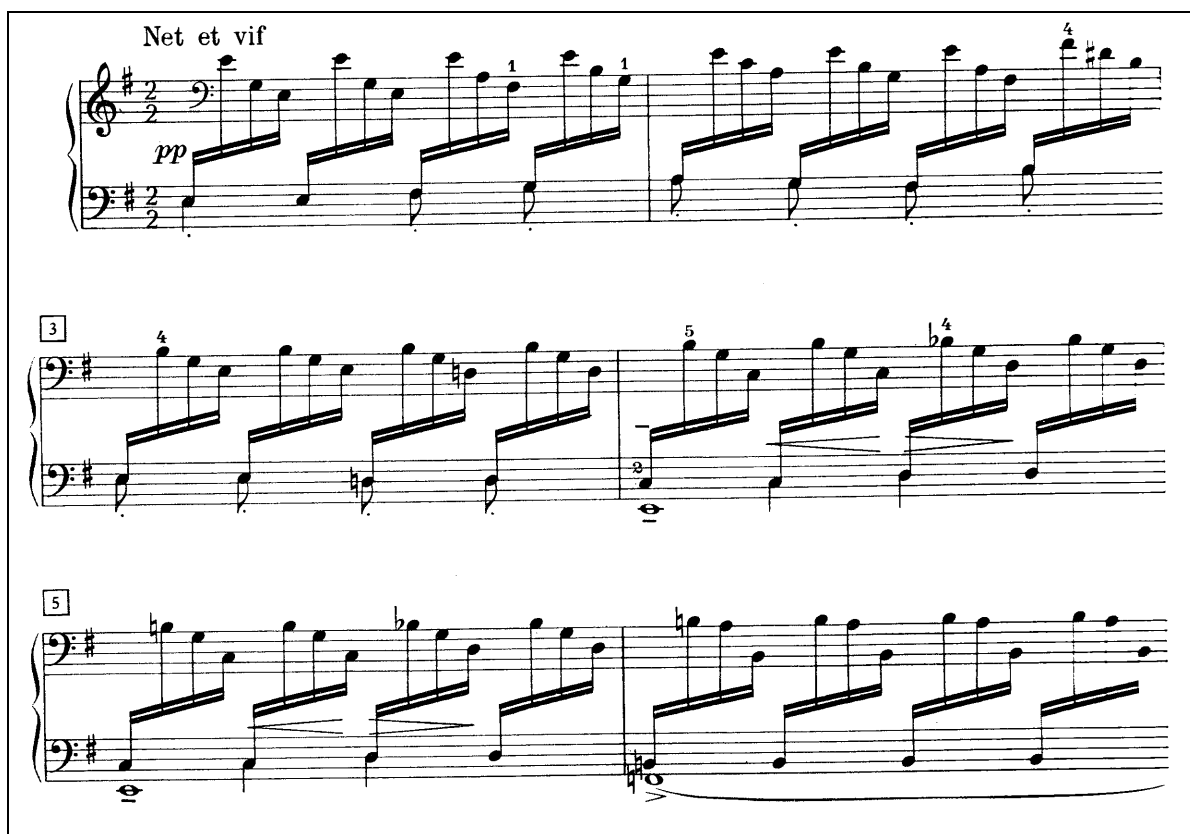


Esto mismo es requerido en *Jardins sous la pluie* también de Debussy.

***Jardins sous la pluie* (Nº 3 de Estampes) de Claude Debussy<sup>76</sup>**

<sup>76</sup> Debussy, C. (1982). *Obras para piano*, volúmenes I – IV. Leipzig: Edition Peters. Editado por Hans Swarenski. Reproducido con la gentil autorización de Peters Edition Limited, London.





Evidentemente, esta pieza es mucho más extensa y compleja que el *Vivo* de la *Suite Breve*. Pero es precisamente este factor lo que en nuestra opinión lo avala como buen material pedagógico para el desarrollo de habilidades y descubrimiento de posibilidades de instrumento y del propio cuerpo en el estudiante. Además, las pequeñas proporciones y la sobriedad de la escritura de esta pieza no van en desmedro del buen efecto escénico que la acompaña, por lo que es una opción muy atractiva para completar los programas de alumnos de este nivel.

Para un estudiante de piano de esta etapa formativa encontrar repertorio colombiano interesante, adecuado a sus capacidades y que le aporte oportunidades de crecimiento técnico e interpretativo, debería ser más fácil, porque existe un importante repertorio, desde compositores de referencia como Antonio M. Valencia o Blas E. Atehortúa, hasta otros más jóvenes como Gustavo Parra o Claudia Calderón. Sobre ellos y su música ya se ha profundizado en el capítulo 4. Desafortunadamente, la difusión de la música colombiana actual, aunque ha mejorado en los últimos años, no es la adecuada para las necesidades del



medio. Si en los procesos de formación se recurre continuamente a un círculo relativamente estrecho de obras, se profundiza la brecha existente entre los jóvenes intérpretes del piano y los compositores de su país y que es aún mayor entre la nueva música y el público en general.

## 8. Conclusiones

Después de haber examinado en el capítulo anterior los resultados del análisis pedagógico y musical de las obras para piano de Luis Carlos Figueroa que hemos seleccionado para este estudio, de haber contrastado los mismos con el repertorio más frecuentemente usado en la enseñanza del piano en Colombia a la luz de la teoría pianística y didáctica que nos sirve de marco referencial, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Tal como hemos comprobado a través del análisis las piezas seleccionadas desde diferentes parámetros técnicos y musicales, éstas presentan características esenciales en la formación pianística constituyendo un buen material didáctico para desarrollar aspectos fisio-mecánicos e interpretativos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento. Consideramos oportuno precisar que -en contraposición de lo acostumbrado en la mayor parte de los programas en Colombia- con la ayuda de estas piezas se puede enseñar los elementos de la técnica básica pianística, pudiendo constituirse de esta forma en contenido principal y no solamente complementario en los planes de estudio. Se trata de reconocer la posibilidad de recorrer esos mismos caminos de aprendizaje utilizando la literatura pianística autóctona, no como un “anexo” o para dar variedad o colorido al repertorio, sino reconociéndolo -tal como intentamos demostrar que es-, un material idóneo para el trabajo didáctico en la enseñanza del piano, ya que precisamente con ayuda de estas piezas se puede construir los elementos imprescindibles para la enseñanza-aprendizaje del piano.

En estas obras maestros y alumnos pueden encontrar piezas accesibles para ejecutantes con poco recorrido en el aprendizaje del piano, que son tan interesantes y agradables de tocar y oír, como provechosas desde los aspectos anteriormente descritos para el proceso formativo. Sería por lo tanto, recomendable la inclusión de estas piezas en el repertorio

pedagógico, no sólo como una forma de conocer la música compuesta en el país, sino como un material para la formación y desarrollo de destrezas, conocimientos y habilidades básicas en la ejecución pianística.

Esta conclusión da respuesta afirmativa a la primera pregunta investigativa planteada en esta tesis.

Según nuestro estudio estas piezas son especialmente valiosas para el desarrollo de los siguientes aspectos:

- El desarrollo del oído polifónico
- El toque *legato* y *cantabile*.
- La diferenciación de planos sonoros
- La práctica y diferenciación de diversos tipos de articulación.
- La capacidad de comprender la estructura formal de la pieza y plasmar esta concepción en la ejecución de la misma
- Desarrollo de la agilidad, velocidad y fluidez de movimientos tanto a nivel digital, como de la coordinación de ambas manos y, en general, todo el aparato pianístico.

Con esta caracterización respondemos a la segunda pregunta investigativa.

2. Después de analizar minuciosamente desde la perspectiva pedagógica las piezas que hemos seleccionado para nuestro estudio, concluimos que éstas pueden ser introducidas en el repertorio estudiantil desde los primeros años de aprendizaje, algunas tan pronto como cuando los alumnos puedan abordar pequeñas piezas con escritura de líneas simultáneas en claves de Sol y Fa. Para más fácil implementación en los programas de estudio, han sido

clasificadas por sus características técnicas y musicales en tres niveles. Dicha demarcación abarca un tramo bastante amplio de la formación del estudiante -desde piezas muy sencillas hasta algunas que pueden ser consideradas de repertorio profesional-, que depende en gran medida de factores individuales. Por esta razón reiteramos que la misma se realiza como mera sugerencia para la organización del programa curricular.

En el caso concreto de los actuales programas de formación pianística colombianos, dada la heterogeneidad de su organización, creemos que esta clasificación en tres niveles ofrece la flexibilidad imprescindible para la aplicación de este repertorio en diferentes escenarios educativos. Su aplicación práctica estaría completamente sujeta al criterio del profesor y las características o necesidades de cada alumno en particular, dado lo amplio y relativo que pueden llegar a tornarse algunos conceptos como “dificultad” o “calidad interpretativa”, entre otros. De esta forma damos respuesta a la tercera pregunta investigativa.

En el contexto educativo musical colombiano, la inclusión de piezas de compositores nacionales en general, cuando ello sucede, se suele dar en niveles intermedios y avanzados. Las obras de Luis Carlos Figueroa adecuadas para iniciación sólo tienen amplia utilización en su región natal, ya que allí han sido objeto de difusión especial. En el resto del país -aunque las obras de Luis Carlos Figueroa están desde hace ya once años publicadas- sólo son incluidas en el repertorio las piezas más conocidas de su catálogo, que requieren un nivel más alto a los estudiantes de piano.

Persistir en la costumbre de postergar la utilización de obras colombianas en los procesos formativos hasta las etapas avanzadas del proceso formativo de los estudiantes, afianza la dependencia de las tradiciones foráneas -que aunque muy valiosas artística y pedagógicamente- impiden el desarrollo de un camino propio de acercamiento a la música desde la perspectiva de las raíces culturales locales. Nuestra propuesta no va en desmedro del innegable y comprobado valor de los clásicos de la literatura pedagógica del piano, sino en la

necesidad de abrir los espacios educativos -especialmente las etapas de iniciación- a la música autóctona. Hemos podido comprobar que es en estas etapas donde resulta más necesaria la difusión de este repertorio, donde hay menor presencia de la cultura local. Como hemos podido recoger de nuestra indagación y de todos los estudios conocidos que han tocado este aspecto, esto tiene que ver con la situación actual de los estudios iniciales de música en Colombia, que por su trascendencia general e incidencia en nuestro objeto de estudio, será ampliado más adelante.

3. En la educación pianística colombiana, liderada en gran parte a través de conservatorios y departamentos de música pertenecientes a universidades -por su naturaleza instituciones de nivel superior-, los recorridos de aprendizaje imponen generalmente al estudiante grandes saltos en los procesos de formación. Este hecho se desvela no sólo en nuestra investigación, y vivido en nuestra propia experiencia educativa, sino se ve corroborada en los resultados de otros estudios sobre la educación pianística colombiana. Pero estos saltos no sólo se deben a los tiempos marcados por el diseño y planeamiento curricular de los programas académicos, sino que pueden asociarse también a la falta de repertorio adecuado para ciertos momentos de transición, el difícil acceso o desconocimiento del mismo. Profesores y alumnos se ven ante la tarea de abordar obras grandes y complejas, para las cuales no ha habido una suficiente preparación.

Las obras de Luis Carlos Figueroa analizadas en nuestro trabajo, contienen muchos de los elementos musicales y técnicos utilizados en otras del repertorio más consolidado internacionalmente. Estas obras pueden servir de preparación para el estudio de otras piezas del repertorio universal que -siendo de estilo y características similares- son más grandes y complejas. Al ser más cortas y de escritura comparativamente más sencilla, las obras de Figueroa pueden servir de paso previo que permita la asimilación de los nuevos

conocimientos de forma gradual, con la secuencialidad que debe caracterizar los procesos de formación musical.

4. Nuestro proceso de indagación y reflexión nos ha llevado a desvelar una realidad que, aunque no estaba contemplada como objetivo de análisis, está íntimamente ligada a varios de ellos. El estudio en profundidad de este hallazgo excedería los objetivos propuestos en nuestro estudio, no obstante consideramos que sin su exposición -aunque sea breve y descriptiva- nuestra reflexión quedaría incompleta, ya que parte de los hechos que han sido desvelados como resultados fundamentales tienen su contexto o explicación en ella. Se trata de la situación actual de la educación artística básica -especialmente de las etapas más tempranas de la misma- en Colombia.

Uno de los hechos que -además de dificultar el desarrollo del trabajo- llamó nuestra atención al consultar los estudios básicos de estudio de piano, fue que no existiera en ninguna de las instituciones consultadas una versión escrita (oficial) del programa de la asignatura actualizada o en vigencia. El correspondiente programa si existe, y su publicación es obligatorio requisito de funcionamiento para los programas de estudio superiores. Es una situación que, al ser generalizada en multitud de ciudades y ámbitos institucionales, nos lleva a reflexionar sobre las posibles causas que la originan y algunas de las implicaciones académicas que conlleva. ¿Es un problema esta falta de soporte oficial para el desarrollo de una actividad académica como la enseñanza de un instrumento? En nuestra opinión si lo es, aunque tal vez este sería un tema interesante para una investigación más profunda. La “informalidad” que genera la falta de programa escrito, puede dar libertad a los docentes para implementar los métodos, contenidos y demás elementos curriculares según su criterio. Muchas veces, lo que en realidad sucede es que se pone en práctica lo que se ha venido haciendo por tradición en la institución, lo cual es a la larga un factor más de costumbre que

de adaptación, con todas las implicaciones que esto trae. La inercia en la praxis educativa, que lleva con frecuencia a reproducir metodologías, contenidos, repertorios y otros aspectos curriculares. Como hemos dicho esta situación merecería una indagación más profunda, ya que su incidencia en el presente y el futuro desarrollo de la educación musical son inmensos.

Como pudimos apreciar en el panorama histórico de la educación musical en Colombia, los programas infantiles y juveniles han sido los estudios pioneros en el país y fue a partir de su existencia que se crearon los estudios universitarios. En algunos casos, fueron estos la base sobre la cual se fundó la Universidad que luego les daría sustento administrativo, académico y financiero. Pero al quedar estos programas inmersos en una institución de educación superior los de iniciación quedan enmarcados como complemento o etapas preparatorias a los estudios superiores o actividades de extensión.

En el caso de los programas que se hallan inscritos en universidades, los estudios no-formales no son evaluados como los programas de educación formal que sí están sujetos a diferentes sistemas de control con indicadores de gestión académica, por lo cual, comparativamente con aquellos, no reciben la misma atención por parte de las instituciones. No se trata de un asunto nominal o de prestigio. Las necesidades de mantenimiento y desarrollo de los programas infantiles y juveniles de música -las revisiones curriculares, los recursos materiales (ediciones, adquisición de material bibliográfico) y el tiempo docente (en términos de dedicación a determinadas labores académicas como la investigación, revisiones, re-estructuraciones curriculares)- son casi siempre deficitarios. En este escenario entra en juego la escasa voluntad gubernamental de proveer los recursos necesarios para financiar no sólo la educación artística específicamente, sino en general la educación pública superior, que en su mayoría sustenta estos programas de extensión. Ante esta paulatina restricción de presupuesto, las universidades se ven obligadas a atender de manera prioritaria los

programas de pregrado o posgrado que son los que mayor peso tienen dentro de los “indicadores de eficiencia”, mediante los cuales son evaluadas por el estado.

La importancia de la formación inicial musical va mucho más allá del reconocimiento del papel que han desempeñado en la vida cultural del país. La educación musical básica es, valga aquí la redundancia, la base de la pirámide educativa por varios motivos. Es la puerta de acceso de las nuevas generaciones a una parte importante del patrimonio cultural y un espacio para la expresión y desarrollo de las esferas artística, emocional y cognoscitiva del ser humano. Está -o debería estar- dirigida a un amplio espectro de población: niños, jóvenes y adultos de cualquier clase social, posibilidad económica y nivel de desarrollo cultural. La importancia de la formación artística es enorme en cuanto a su potencial para elevar la calidad de vida de las comunidades, debería ser un derecho tanto como lo es el acceso a la educación básica general.

Además de estos postulados de interés social y humanístico, la población a que van dirigidos estos programas supone la cantera de la cual pueden salir los futuros destinatarios de los programas de estudios superiores. No obstante, ni la cobertura, en términos meramente numéricos de población favorecida, ni otros parámetros como la accesibilidad, equidad o calidad educativa general, alcanzan en Colombia los niveles de otros países con características similares. El resultado, en muchos casos, es que un servicio educativo que antes era el quehacer fundamental de una unidad académica, pasa a ser una actividad marginal. Mientras los programas de la educación formal son sometidos a diversos controles, planes de evaluación y mejora de la calidad educativa, estos otros estudios están a merced de la mejor o peor suerte con que cuenten en cada localidad. En muchos lugares pasan a ser actividades parcial o totalmente “autofinanciadas”, lo que es en realidad una forma velada de privatización, y como resultado los precios de matrícula se multiplican de manera ostensible, porque los gastos de funcionamiento (sueldo de profesores, materiales didácticos,...) deben



ser sostenidos por esta vía. El acceso a este importante espacio de formación se torna inalcanzable para muchos.

5. La obra pianística de Luis Carlos Figueroa -aunque al momento en que se escribe esta tesis el compositor vive aún, se enmarca cronológica y estilísticamente en el siglo XX, entre las décadas de los cuarenta y los ochenta del mismo. En las piezas seleccionadas para nuestro trabajo encontramos diferentes tendencias: en algunas se utiliza lenguaje tonal tradicional de los siglos anteriores, tomando formas como el neo-clasicismo y neo-romanticismo, o de la música folclórica colombiana y en otras se incorporan algunos elementos más cercanos a su tiempo, desde las armonías del impresionismo francés - que tuvieron gran impacto en los compositores colombianos-, la profusa alteración dentro del lenguaje tonal, bitonalidad y politonalidad, utilización de escalas modales y empleo percusivo del piano. Estas características se presentan de manera aislada o combinada en las piezas, ofreciendo un conjunto estilísticamente variopinto. Este eclecticismo es un rasgo también muy frecuente no sólo en Colombia, sino en general en nuestro tiempo. Hemos de recordar que la literatura musical desde el siglo XX que engloba todo este espectro y muchas corrientes más y que se caracterizó por la simultaneidad de muchos movimientos diversos.

Al plantearnos la pregunta de si las piezas de Luis Carlos Figueroa pueden constituir un medio eficaz y más asequible para los alumnos de acercarse al lenguaje compositivo del siglo XX o XXI, concluimos que si lo pueden ser. Hacemos esta afirmación aunque hemos constatado que las tendencias modernas y contemporáneas del siglo XX se utilizan sólo de manera ocasional, parcial o moderada en su obra pianística. Es posible incluso, que el hecho que Figueroa no sea el ejemplo paradigmático de la vanguardia compositiva colombiana, haya mantenido su obra un poco marginada en comparación con la atención que siempre ha estado puesta en otros autores -de merecido prestigio- como Blas Emilio Atehortúa o Jesús

Pinzón Urrea. Sin embargo, estos últimos compositores tampoco son objeto de una aplicación consistente en los programas de estudio en Colombia. Pero es precisamente esta característica en la obra de Figueroa lo que -en nuestra opinión y desde la perspectiva de su aplicación pedagógica- la hace más aplicable en el contexto real de los procesos actuales de enseñanza-aprendizaje del piano en Colombia. El hecho de que estos elementos -que continúan siendo para muchos “novedosos”- sean introducidos en “pequeñas dosis” aumenta la posibilidad de que sean aceptados de mejor grado por los alumnos y abran el camino para la ampliación de sus gustos y expectativas hacia la música que le es desconocida. Esta es la conclusión a la que nos lleva nuestra cuarta pregunta investigativa.

Respecto a este último punto nos parece oportuno acotar que los lenguajes nacidos en el siglo XX -algunos de los cuales difícilmente pueden ser denominados ya “de vanguardia”- tienen poca cabida en los planes de estudio de piano en Colombia, especialmente en las etapas iniciales. Tal vez no sólo en este país. Por asombroso que parezca, hoy todavía podemos encontrar alumnos a quienes suene “raro” una disonancia no resuelta o un fragmento atonal. Si a principios de siglo XX estaba en discusión el alejamiento del gran público de las tendencias creativas de los compositores de la música erudita que eran sus contemporáneos, parece que la brecha sigue creciendo visto que la mayor parte de la música que se escucha, interpreta y utiliza como material pedagógico hoy -a principios del XXI- no se ha modificado sustancialmente en las últimas décadas. Si bien esta situación se puede explicar por una cierta inercia “natural” en lo que toca a los gustos musicales del público que carece de una formación musical estructurada, en los músicos profesionales y en los responsables de planear e implementar la educación de los nuevos intérpretes, es un poco más llamativo. No se trata de negar -de manera alguna- la crucial importancia de las obras consagradas en la formación musical y en la vida artística, sino de recordar que en su momento histórico estas piezas también fueron nuevas, algunas estuvieron en el olvido por

largo tiempo, hasta que algún estudioso se ocupó de recuperarlas, valorarlas al margen de las opiniones generalizadas de su tiempo, y difundirlas.

En el caso concreto de las piezas de Luis Carlos Figueroa, se trata de aminorar la brecha en dos sentidos:

- En la dimensión histórico-estética, porque implica el enriquecimiento de los repertorios pedagógicos de piano con la inclusión de contenidos más cercanos al momento de su implementación.
- En el de la identidad cultural, ya que promueve una educación con horizonte universal, pero desde la perspectiva del contexto propio.

La aplicación en los programas de enseñanza de piano de los compositores nacionales, aminora la distancia que existe entre compositores e intérpretes, entre estos y el público. Consideramos que la inclusión de autores colombianos es un factor importante en el proceso de formación de la identidad cultural de los niños y jóvenes, ya que les permite familiarizarse con elementos de la música tradicional de su país. Esto, además de ser un importante medio de difusión, fomenta la creación local, ya que estimula la creación de nuevo repertorio autóctono para aquellos que se inician en la ejecución del piano.

Entendemos que en un mundo interrelacionado por múltiples -cada vez más poderosas y omnipresentes- redes de comunicación, con constantes fenómenos de migración, hablar de la identidad cultural de un país es un asunto complicado. Aún más lo es en el caso de Colombia, cuya nación se ha formado como fusión, amalgama o superposición de culturas. Por otra parte, la globalización es una realidad que toca casi todos los aspectos de la vida contemporánea -incluyendo los artísticos y educativos- y un hecho al cual es muy difícil sustraerse. Es precisamente desde esta perspectiva, desde la que deberían tal vez recordarse la

riqueza que encierra la diferencia en los contextos culturales. Sería ingenuo pensar que en la globalización se fusionan equitativamente todos los integrantes primigenios para formar una “pancultura”. En estos procesos se ven reflejados el poder económico o político, el factor racial o religioso, por lo cual algunos grupos y sus expresiones culturales tienen más peso en esta suma, otros en cambio pueden verse marginados o incluso llegar a ser olvidados. Para ilustrar esta situación basta con pensar qué ha sido de las lenguas o las músicas de la mayoría de las etnias indígenas colombianas, cada vez más marginadas y olvidadas por la “civilización” occidentalizada.

En nuestro trabajo concreto sobre la obra pianística de Luis Carlos Figueroa, planteamos la identificación de los currículos musicales con sus contextos de origen, no como un sello de pertenencia que lo encierre en determinado marco o forma de expresión. Se trata de la recuperación de la propia historia y de la propia contextualidad sin caer en un nacionalismo o regionalismo miope, que termina convirtiéndose en chauvinismo autoconvencido. El objetivo es ofrecer el espacio para que los estudiantes conozcan el entramado cultural que han ido tejiendo los grupos humanos de la región donde nació, creció y que constituye un patrimonio común de la sociedad de la cual forma parte. Esta perspectiva le permite construir una plataforma de auto-conocimiento individual y social, entender como puede encajar en contextos cada vez más amplios, más diversos, comprendiendo y valorándolos desde la equidad, el respeto y la apertura existencial. Esta apuesta por la interculturalidad, tal como lo define Fornet Betancourt (2004) es un proceso que genera realidad y su exigencia es precisamente la de concebir otra realidad distinta al globalismo uniforme, el proyecto de una humanidad que comparte un mundo vivido como un cosmos polivalente. Este camino supone un proceso dialéctico que requiere tiempo y esfuerzo para la recuperación de las memorias colectivas, con los avatares de una historia complicada, llena de contradicciones y claroscuros.

La cultura universitaria -que como hemos visto es el escenario mayoritario de la educación musical en Colombia- está en gran medida marcada por los intereses de la sociedad hegemónica, hace parte a un modelo de civilización que tiende a uniformar, a encasillar o sistematizar los fenómenos culturales. Replantear nuestra labor desde la perspectiva de la interculturalidad es una tarea que, en nuestra opinión, debe significar ante todo un compromiso de trabajo de cuestionamiento crítico del papel que jugamos desde nuestra profesión. Esto implica una reflexión proactiva sobre el tipo de persona y de sociedad que realmente promovemos desde la educación musical: ¿Es una comunidad plegada a las tendencias imperantes dictadas desde contextos de hegemonía del poder y sus intereses?, o, ¿es el mundo “pluriverso” de una humanidad dialogante, abierta al mutuo conocimiento, al respeto y la valoración de las diferencias?

Esto significa, en el marco de nuestro tema y de la situación histórica en la que nos sitúa, desde el quehacer educativo, encontrar caminos para la inclusión de las “voces olvidadas” del patrimonio musical que las condiciones imperantes pueden haber relegado a un plano secundario u olvidado, de reactivación de la memoria auditiva de la música local, un trabajo de reconocimiento que pueda ayudar en la construcción del acervo artístico común. Consideramos que obras como las que hemos analizado en este trabajo que constituyen un valor cultural para un país, no deben ser reducidas a un simple adorno, ni a un paréntesis para dar variedad dentro de los programas de estudios.

La popular frase de José Martí “Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” nos inspira para reiterar la necesidad de aprender de la herencia artística de otros tiempos, culturas, generaciones que constituyen por su valor imponderable, un patrimonio de la humanidad. Pero este aprendizaje debe ser -en nuestra opinión- desde el reconocimiento en cada nación, desde el autoconocimiento, que capacite para el dialogo con los otros mundos. La condición de posibilidad para ese intercambio es

precisamente la memoria de la propia historia. La educación musical no puede resignarse a repetir fórmulas, métodos importados, sino fomentar el diálogo con otros contextos culturales y temporales desde la identificación de los puntos comunes y los distintivos, desde la voluntad de salir de las fronteras que los modelos establecidos imponen. Esta propuesta camina por el sendero de la construcción de otras realidades desde el diálogo de los tesoros artísticos de la humanidad, un camino en el que se dignifica la diversidad cultural como eje para un desarrollo más justo, más humanamente universal.

## **9. Nuevos horizontes para la investigación**

La investigación sobre la perspectiva pedagógica de las obras de un compositor contemporáneo colombiano como Luis Carlos Figueroa, nos ha llevado a descubrir nuevos interrogantes y temas que reclaman atención y estudio. Dichos temas fueron tratados sólo tangencialmente en el marco de nuestro trabajo ya que por su complejidad y extensión necesitarían un abordaje más profundo, un proyecto específico con sus propias estrategias metodológicas. En este capítulo haremos un recuento de esos campos que, a nuestro entender, reclaman la atención para futuras investigaciones y estudios.

### **9.1. Los estudios básicos o iniciales de Música en Colombia**

Como se comentaba en el capítulo anterior, la situación actual de los estudios elementales de música es uno de los temas que más ha llamado nuestra atención. Muchos de los programas infantiles y juveniles, algunos de los cuales cuentan con una dilatada trayectoria en la formación musical, han quedado convertidos en “proyectos de extensión” de las universidades. Si bien es cierto que la educación superior en Colombia ha experimentado un desarrollo muy favorable, especialmente en lo que respecta a la oferta de programas, los niveles previos han quedado rezagados en ese avance.

La educación musical inicial no es solo la plataforma que sustenta todo la estructura educativa. Su importancia va también mucho más allá del reconocimiento del papel que han desempeñado en la vida cultural del país. Es un espacio para el desarrollo de las esferas emocional, cognoscitiva y artística del ser humano, así como también la puerta de acceso de las nuevas generaciones a una parte importante del patrimonio cultural que difícilmente conocerían por otras vías. Su potencial para elevar la calidad de vida de las comunidades es muy alto. Por todo esto la formación artística y musical debería estar dirigida a un amplio

espectro de población: niños, jóvenes y adultos de cualquier clase social, posibilidad económica y nivel de desarrollo cultural. Debería ser un derecho reconocido y garantizado, tanto como el acceso a la educación básica general.

Sobre esta realidad se han pronunciado algunos de los docentes entrevistados y se menciona tangencialmente en algún estudio. Sin embargo poco se está avanzando, en tanto también los esfuerzos investigativos eligen por lo general el ámbito universitario como escenario preferencial. Los aspectos a dilucidar son muchos y de gran relevancia para la educación artística del país. Entre ellos podemos mencionar:

- ¿Qué cobertura tienen actualmente los estudios musicales elementales en Colombia?
- ¿Son estos programas adecuados en calidad educativa, pertinencia de la formación ofrecida y accesibilidad por costes a las necesidades del país?
- ¿Cómo se coordinan estos programas con las siguientes etapas de la estructura educativa musical?
- ¿Cuáles son o deberían los derroteros del desarrollo de la educación musical inicial en Colombia, según los actores involucrados en ella?
- ¿Se desarrollan de manera aislada o existe algún sistema o planeamiento coordinado por parte del Estado o de las instituciones privadas?

## **9.2. La música colombiana o las obras de compositores colombianos contemporáneos en los programas de estudio**

En el curso de este trabajo hemos podido constatar lo poco que se toca la música colombiana contemporánea en el país, tanto en la escena profesional como en el ámbito pedagógico. Como hemos ya manifestado, causa de ello parecen ser la escasa difusión



efectiva que tiene la nueva música o la inercia en las prácticas educativas que lleva a utilizar en los procesos formativos las piezas más conocidas repertorio pedagógico. Sin embargo, todas estas hipótesis deben ser corroboradas o rebatidas mediante una indagación seria y rigurosa de la práctica educativa. El camino para descubrir estas respuestas seguramente permitiría conocer mejor la realidad de la educación musical local, además de constituirse en espacio de necesaria revisión y reflexión.

Es importante tener en cuenta que los programas de educación musical juegan un papel crucial, no sólo en el tipo de formación que reciben los futuros compositores e intérpretes, sino también en la conexión -de altísimo peso en el desarrollo de la creación musical- que se dé entre estos dos sectores de la actividad artística.

Algunos de las cuestiones que puede desvelar la investigación en este campo son:

- La actitud de los profesores y estudiantes de música en Colombia frente a la música contemporánea nacional. ¿Hay interés por conocerla, por tocar esta música?
- ¿Creen los actores involucrados en la música -creadores, intérpretes, docentes, estudiantes- suficiente la presencia de las nuevas composiciones nacionales en los programas de estudio o en los escenarios?
- ¿Cómo se percibe desde Colombia la música erudita colombiana en el marco internacional, en la interacción con un mundo artístico globalizado?

### **9.3 La relación de los programas de estudio en los conservatorios y escuelas de Música de Colombia con las músicas folclóricas o populares del país**

Como hemos podido apreciar en nuestra indagación, muchos de los métodos de iniciación de piano que se utilizan en Colombia, por ejemplo, el *Mikrokosmos* de Bartok o la *Escuela rusa* de Nikolaev, parten o utilizan de manera sustancial elementos de su propia

música. Como manifestaba Catalina Roldán (2006), estos métodos se aplican por lo general sin ninguna adaptación a nuestro contexto cultural, justamente en contraposición a la idea que iluminó su creación. Constatan muchos artistas, docentes e investigadores como Pilar Holguín (2011), la necesidad de tomar los elementos de la cultura nacional para la consolidación de una escuela propia. Existe una aspiración -más o menos compartida- de alcanzar una identidad cultural que reafirme el proyecto de nación que algunos grupos sociales intentan construir. Sin embargo, el camino para descubrir esta identidad debe pasar varias etapas entre las cuales está el conocimiento, aceptación valoración e integración del mayor espectro posible dentro de las diversas manifestaciones culturales que se dan en el país. La educación musical no puede ser ajena a estas inquietudes de su comunidad, no puede -so pena de auto-condenarse al elitismo- encerrarse en una burbuja de academicismo, de espaldas a lo que tienen que aportar los diversos contextos musicales que coexisten en el país.

Este tema abre muchos interrogantes para la educación musical y la investigación. Entre ellos mencionaremos los siguientes:

- ¿Qué piensan los docentes y estudiantes de piano sobre la importancia de incluir las músicas tradicionales y populares en los programas de estudio de Colombia?
- ¿Se han dado ya intentos de inclusión en los programas de estudio de las músicas tradicionales en Colombia? Si es así, ¿cómo llegan estas músicas al marco de unos programas tradicionalmente orientados hacia la cultura occidental y europea, en una versión más o menos estilizada o academizada o por el contrario se trata de conservar sus expresiones originales?
- En el caso de que ya haya inclusión de las músicas populares y tradicionales en Colombia en el marco de la educación musical institucional, ¿se da en los espacios

de formación complementaria o extracurricular, o hace parte integral del plan oficial de estudios?

- ¿Cuál es la respuesta a estas experiencias, se consideran exitosas, tienen aceptación entre profesores y alumnos?
- ¿Hay algún tipo de comunicación de los resultados de estas experiencias entre las diferentes instituciones que los implementan?

Son seguramente muchos más los caminos que se divisan desde este punto de nuestro trabajo. Como habíamos anotado al hablar del método hermenéutico por el cual nos hemos orientado, la interpretación de un fenómeno no tiene un punto final. Siempre habrá lugar a continuar el análisis desde nuevas perspectivas, no para empezar de nuevo sino para continuar ascendiendo en una espiral virtual hacia nuevos niveles de comprensión. Los caminos que hemos ahora vislumbrado no son ramas que nos desvían de nuestro campo de acción. Por el contrario, creemos que desde estos puntos se podría aportar más luces y elementos para lograr lo que es su razón de ser: el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música en Colombia. Este fin nos anima a poner este grano de arena en la construcción de un país que reconoce, rescata y cree en sus valores artísticos, que los difunde para alcanzar una convivencia pacífica, solidaria y constructiva entre sus comunidades y de estas con los pueblos del mundo.



## Lista de Referencias

- Abadía Morales, G. (1973). *La música folclórica colombiana*. Bogotá, Colombia: Dirección de Divulgación Cultural Universidad Nacional de Colombia
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Méjico: Paidós Mexicana.
- Appadurai, A. (1998). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. [La modernidad en su conjunto: dimensiones culturales de la globalización]Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press
- Arciniégas, E. *Luis Carlos Figueroa, Compositores Colombianos*. Ellie Anne Duque y Jaime Cortés, eds. Recuperado de <http://facartes.unal.edu.co/compositores/>
- Artobolevskaya, A. D. (1982). *Jrestomatia malenkova pianista* [Colección del pequeño pianista], I y II, Moscú: Editorial Música.
- Atehortúa, B. E. (2001) *Preludio, Variaciones y Presto Alucinante para Piano*, Op. 190, A *Contratiempo*, Centro de Documentación Ministerio de Cultura de Colombia.
- Babinsky, M. (Ed.) (2008) *La gran colección de música. Piano. Técnicas básicas*. Colonia, Alemania: Naumann&Göbel.
- Bach, J. S. (1975). *Pequeños preludios y fuguetas*. München: Editorial G. Henle Verlag.
- Bach, J. S. y otros (1994) *Cuaderno de piano para Anna Magdalena*. Milano: Editorial Carish.
- Bach, J. S. (1970) *Invenções a dos y tres voces*, München: Editorial G.Henle Verlag.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción, Chile: Universidad de la Concepción.
- Barreiro, C. (1983). *A propósito de Jacqueline Nova*. Bogotá: Centro Colombo Americano.

- (1986). *En torno al Barroco. Obras de Fabio González Zuleta*. Bogotá: Centro Colombo Americano.
- (1988). *Roberto Pineda Duque: maestro de capilla*. Bogotá: Centro Colombo Americano.
- Barriga Monroy, M. L. (2011). *Historia de la educación musical en Bogotá 1880-1920. Un palimpsesto indescifrable*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Béhague, G. (1983). *La música en América Latina*. Caracas: Editorial Monte Ávila.
- Bartok, B. (1985). Para los niños, cuadernos I-IV. Budapest: Editio Música Budapest.
- Bartok, B. (1987). *Mikrokosmos, cuadernos I-VI*. Budapest: Editio Música Budapest.
- Bastien, J. (2002) Piano, Nivel 1-4. San Diego: Kjos Música Company.
- Bermúdez, E., Duque, E. A. (2000) *Historia de la música de Santafé y Bogotá*. Santa Fé de Bogotá: Fundación Música.
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Madrid: Ed. Boileau.
- Britos Zunín, G. (2014). *Método científico para estudiar la enseñanza de la música*. Recuperado de <http://gustavo-britos-zunin.webnode.es>
- Burgmüller, F. (2009). *Estudios*. Barcelona: Editorial Boileau.
- Burke, P. (2001). *Visto y No Visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Calderón, J. y Moncada, I. *Jesús Bermúdez Silva, compositores colombianos*. Recuperado de <http://facartes.unal.edu.co/compositores/>
- Cárcamo Vázquez, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, 23, pp 7-8, Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo>
- Casas Figueroa, M. V. (2001) ¿Porqué los niños deben aprender Música? *Colombia Médica*, n° 4, Vol. 32. Cali: Universidad del Valle.

- Casas Figueroa, M. V. (2010). El piano de la música de salón. Un estudio de caso en Guadalajara de Buga, 1890-1930. *Historias locales y regionales del Valle del Cauca*, Vol. 2, Num. 3, recuperado en <http://www.revistas.unal.edu.co>
- Chiantore, L. (2007). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chopin, F. (1981). *Nocturnos*. Varsovia: Instituto Fryderyka Chopina.
- Chopin, F. (1981). *Preludios*. Varsovia: Instituto Fryderyka Chopina.
- Congreso de la República. (2004). *Ley General de Educación*, 115. Bogotá.
- (1997) *Ley General de Cultura* - 397. Bogotá, 1997.
- (2001) *Ley de Transferencias* - 715. Bogotá, 2001.
- Cortot, A. (1986). *Aspectos de Chopin*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortot, A. (1986). *Principes rationnels de la technique pianistique* [*Principios racionales de la técnica pianística*]. París: Senart.
- Clementi, M. (1910). *32 Sonatinas y rondoes*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Cramer, J. B. (2007). *Estudios*, Barcelona: Editorial Boileau.
- Cruz, O., González, H., Henao, A., Figueroa, L. C., Mora, L., Pérez, P., Ramírez de Arellano, V., Tchijova, O., Tello, B. L. (Compiladores). (2003). *Piano Complemetario I – V*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Cruz, O., González, H., Henao, A., Figueroa, L. C., Mora, L., Pérez, P., Ramírez de Arellano, V., Tchijova, O., Tello, B. L., Vargas, M., (Compiladores). (2012). *Antología de compositores vallecaucanos, obras para piano*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Czerny, K. (1986). *Estudios Op. 299*. New York: Schirmer's Library of Musical Classics.
- (1941). *Estudios Op. 636*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1941). *Estudios Op. 748*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1970). *Estudios Op. 849*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

- Dahlhaus, C. (2014). *La música del siglo XIX*. Barcelona: Akal.
- Daxböck, K., Hass, E., Schneider, M., Trzeja, R., Weindahl, V. (2001). *Siebzig Tastenabenteuer mit dem kleinen Ungeheuer*, [Setenta aventuras con el pequeño monstruo]. Wiesbaden, Alemania: Editorial Breitkopf & Härtel.
- Debussy, C. (1989). *Rincón de los Niños*. Madrid: Real Musical.
- (1982). *Obras para piano*, volúmenes I – IV. Leipzig: Edition Peters.
- (1990). *Piezas para piano*. New York: Charles Hansen Educational Sheet Music & Books.
- Deschaussées, M. (1991). *El Intérprete y la Música*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- (1987). *El Pianista, técnica y metafísica*. Madrid: Editorial CSIC.
- Diabelli, A. (1941). *Sonatinas*. Leipzig: Edition Peters.
- Duque, E. A. (1989) *El nacionalismo en la música en Colombia. El nacionalismo en las artes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- (1999). *Luis Antonio Escobar, neoclasicismo y nacionalismo gratos de oír*, en *Revista Credencial Historia*, Biblioteca Virtual, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá,.
- (1995). *La música en Colombia en los siglos XIX y XX*. Documento inédito.
- (1986) Jesús Pinzón Urrea, *Revista Escala*, Publicación del Instituto de Investigaciones Estéticas Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- (1984). *Paradigmas de lo nacional en la música: Colombia 1900-1950, El nacionalismo en el arte*, Bogotá: Universidad Nacional, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1984, pp. 41-45.
- Echeverría, R. (1997). *El buho de Minerva*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Eigeldinger, J. J. (1986). *Chopin pianist and teacher as seen by his pupils*, [Chopin pianist y professor visto por sus alumnos]. Cambridge: University Press.



- Espinosa Silva, A. (1987). Blas Emilio Atehortúa, Crescendo de un artista. Revista *Nueva Frontera*.
- Ferreira, M. (2001). *Aspectos posicionales y enfermedades profesionales de los pianistas*. Lima, Perú: Editorial Azalea.
- Figuerola, L. C. (2005). *Obras para piano*. Cali, Colombia; Instituto Departamental de Bellas Artes, Gobernación del Valle.
- Foldes, A. (1982). Claves del teclado. Un libro para pianistas. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Fuentes, M. (2002). *Paradigmas en la investigación científica: Fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos*. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net/datosweb/hemeroteca/r1/nr19/a261/261.htm>
- Gadamer, H. G. (2001) *Antología*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Garvin Goenaga, M. (2011) *Guía metodológica para la enseñanza de algunas piezas para piano del maestro Luis Carlos Figuerola*. Bogotá: Maestría en Pedagogía del Piano. Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.
- Gerig, Reginald R. (2007). *Famous Pianists & their Technique* [Famosos pianistas y su técnica]. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Giesecking, W. y Leimer, K. (1972) *Piano Technique* [Técnica del Piano] New Cork, USA: Dover Publications, Inc.
- Grieg, E. (1930). *Piezas Líricas*, Leipzig: Editorial Peters.
- Grondin, J. (2011). La hermenéutica como ciencia rigurosa según Emilio Betti (1890-1968). *Revista Co-herencia* Vol. 8 (nº 15, Julio-Diciembre), pp. 15-44. Medellín, Colombia.
- Gumennaya, V. (2000). *Jugando en el Piano*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro.

- Haydn, J. (1967). *Sonatas*. Volúmenes 1-10. New York: Editorial Schirmer's Library of musical Classics.
- (1961). *Seis Sonatinas*. Budapest: Editio Musica.
- Heller, S. (1990). *30 Estudios Progresivos para piano, Op. 46*. Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana.
- Himson, M. y Roberts, W. (2014). *Guide to the pianist's repertoire*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Hoffmann, J. (1976), *Piano Playing. With Piano Questions Answered*, Dover Publications, Inc., New York, 1976.
- Holguín Tovar, P. J. (2008). *La educación superior musical en Colombia. La interculturalidad como propuesta de renovación*, Conclusiones de su tesis doctoral: *La estética en la composición erudita: un acercamiento a la comprensión de la estética musical colombiana en el siglo XX*,. ISSN: 2011-8643 | Vol. 2 | N°. 3.
- Instituto Colombiano de Cultura (Ed.). (1991). *Música Colombiana, versiones para piano*. Bogotá.
- Janesick, V. J. (1994) The dance of qualitative researchs design: metaphor, methodolatry and meaning. En N. Denzin y I. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Londres: Sage Editions.
- Jaramillo, G. E. (2008) *Introducción a la historia de la música: Curso de apreciación musical*, Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Jaramillo Hernández, P. A. (2007). Aplicación del método Brainin a la enseñanza-aprendizaje del piano, en *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*. Universidad de Pamplona, Colombia. ISSN (versión en línea) 1794-8614.
- Jones, A. (comp. y ed.). (1996). *Álbum de piezas románticas para piano, Libro 1*. London: ABRSM Publishing.

- Kabalevsky, D. (2006) *Piezas Infantiles Op. 51*. Villaviciosa de Odón, Madrid: Editorial Real Musical.
- (2006). *24 Piezas para piano Op. 39*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales.
- Kaemper, G. (1968). *Techniques Pianistiques. L'évolution de la Technologie Pianistique*. París: Editions Musicales Alphonse Leduc.
- Kauzova, A. G., Nikolaeva, A. I., Voronova, T. N., Grzhibovskaya E. P., Krasovskaya, K. A., Zaturian, K. A. (2001) *Teoria i metodika obucheniye igre na fortepiano* [Teoría y metodología de la enseñanza del piano] Moscú, Unión Soviética: Vlado.
- Kemmnis, S. (1993). *El Currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Madrid, 1993.
- Kentner, L. 1996, *Piano*. London: Kahn &Averill.
- Kleinmichel, R. (ed.) (1910). *32 sonatinas and rondoes for the piano by Beethoven, Clementi, Dussek, Haydn, Hoffmann, Kuhlau, Mozart, Raff, Schumann, Schimer*. [32 sonatinas y rondos para el piano de Beethoven,...]. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Kovacs, G. y Pasztor, Z. Z. (2010). *Ejercicios preparatorios para instrumentistas. (Método Kovács)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kreader, B., Kern, F., Keveren, P. y Rejino, M. (2004). *Lecciones de piano, libro 1 y 2*. Milwaukee, USA: Hal Leonard Corporation.
- Last, J. (1989) *Freedom in Piano Technique, with and appendix for teaching-diploma candidates* [Libertad en la técnica pianística, con un apéndice para los aspirantes a profesores]. Salhouse, England: A Hammond Textbook, William Elkim Music Services.
- (1989). *Interpretation in Piano Study* [Interpretación en el studio del piano]. Salhouse, England: A Hammond Textbook, William Elkim Music Services.

- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: GR92.
- Lemoine, H. (2008). Estudios Op. 37. Madrid: Editorial Ibérica.
- Lhevinne, J. (1972). *Basic Principles in Pianoforte Playing* [*Principios básicos en la ejecución del piano*]. New York: Dover Publications, Inc.
- Likosova, G. y Restrepo, H. H. (2012). *Tres colores del tiempo*. Documental. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- (2008). *Siete compositores colombianos. Elementos metodológicos y estéticos de la investigación audiovisual*". Recuperado de <http://www.propiedadpublica.com.co>
- Liszt, F. (1971). Obras para piano solo, I-XV. Budapest: Editorial Música.
- Mejía, A. (1990). *Obras Completas para Piano*. Bogotá: Sonata Editores.
- Mendelssohn, F. (1989). *Lieder Ohne Wohrte* [*Canciones sin Palabras*], Budapest: Editio Música.
- Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan Nacional de Educación Artística*. Mincultura. Bogotá.
- (1996). Resolución 2343. *Lineamientos Curriculares de Educación Artística: Áreas Obligatorias y Fundamentales*. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mozart, L. (1982). *Cuaderno para Wolfgang*. Leipzig: Edition Peters.
- Mozart, W. (1979). *Sonatas para piano*. Vol. I y II. Leipzig: Edition Peters.
- (1979). *Seis sonatinas*. Leipzig: Edition Peters.
- Neuhaus, H. (1982). *Sobre el arte del piano*. Moscú: Editorial Musical del Estado.
- (1987). Edición castellana: *El arte del Piano*. Madrid: Real Musical.
- Moszkowski, M. Veinte pequeños estudios para piano Op 91. París: Editorial Alphonse Leduc.

- Nikolaev, A. (compilador y editor). (1991). *La ejecución del piano. Los dos primeros cursos de la escuela musical*. Moscú: Editorial Música.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermeneútica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328 (12) pp. 1-11.
- Prokofiev, S. (1990). *Música para los niños*, Op. 65. Moscú: Editorial el compositor soviético.
- (1984). *Obras completas para piano*, I-V. Moscú: Editorial Música.
- Perdomo Escobar, J. I. (1963). *Historia de la Música en Colombia*. Bogotá: Editorial ABC.
- Pérez, M. (2003). El piano con corazón. *Revista Quodlibet*, nº 27. Universidad de Alcalá, Madrid.
- Pérez, M. (2014). [\*El eslabón perdido, Teoría del aprendizaje de la música de E. Gordon\*](#). Recuperado de [www.musicaconcorazon.com](http://www.musicaconcorazon.com).
- Rachmanninov, S. (1988). *Preludios Completos y Etudes-Tableaux*. New York: Dover Publications.
- Rankin, B. (2014) (Edited by Kay Ann Hartwig) *Research Methodologies in Music Education* [Metodologías Investigativas en Educación Musical]. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing British Library Cataloguing in Publication Data.
- Ravel, M. (1988). *Sonatina*. Budapest: Editio Música.
- Restrepo, L. F. (2005). La Ópera *Furatena* de Uribe Holguín y el imposible duelo de la conquista en tiempos de la modernización salvaje. *Cuadernos de Literatura*, revista de la Universidad Javeriana, 10 (19) pp. 10-23.
- Rey Mariño, J. A. (1996). *De negros y blancos en blancas y negras* (beca de creación). Bogotá, Colombia: Colcultura.
- Rice, S. (2004). *Ethnomusicology. A very short introduction* [Etnomusicología. Una muy breve introducción]. New York: Oxford University Press.

- Rodríguez, L. C. (2006). Entrevista al maestro Luis Carlos Figueroa, *Revista Artes*, Vol. 6 U. e Antioquia, pp 56-66, Medellín, Colombia.
- Roldán Quintero, C. (2006). La educación musical en la capital de Colombia. De su tesis doctoral *La formación del pianista en cuatro programas superiores universitarios de música en Bogotá*. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Bogotá: 3 (1): pp. 46–67.
- Romero Meza, L. (2001). *Introducción a la música colombiana. Ejercicios para piano. Música andina y de los Llanos orientales*. Libro 1. Bogotá: .
- Rosen, C. (2005). El piano. Notas y vivencias. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruiz, E. (2004). Lo cualitativo en la investigación actual. *Psicología para América Latina*. Revista en línea. Recuperado en <http://www.psicolatina.org/Dos/locualitativo.html>
- Sánchez, A. (2001). El método hermenéutico aplicado a un nuevo canon. *Revista Cauce*, revista de Filología y su didáctica, Universidad de Sevilla, nº 24 (pp. 295-323).
- [Sandín Esteban, M. P.](#) (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill, D.L.
- Sandor, G. (1981). *On Pianoforte Playing. Motion, Sound and Expression*. [Sobre la ejecución pianística. Movimiento, sonido y expression]. New York: Schirmer Books, a Division of Macmillan Publishing Co., Inc.
- Satie, E. (1996). *Gymnopédies, Gnosiennes, Sonatine Burocratique*. Mainz, Alemania: Schott Muzik International.
- Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Scriabin, A. (1977). *Izvrannye Piecy dlia Fortepiano [Obras selectas para piano]*. Leningrado: Editorial Música.
- Shamagian, M. (2007). *Metodología de la enseñanza del piano*. Madrid: Editorial Dos Acordes.

- Schostakovitch, D. (1980). *Izvrannie Piesy [Piezas escogidas]*. Moscú: Editorial Música.
- Schumann, R. (1975). *Álbum para la Juventud Op. 68 y Escenas Infantiles Op. 15*. New York: Editorial Schirmer.
- Schumann, R. (1984). *Escenas del bosque, Op. 82*. Budapest: Editio Música.
- Schumann, R. (1983). *Obras Completas para piano*. Wiesbaden, Alemania: Editorial Breitkopf & Härtel.
- Slobin, A. (1987). *Subcultural sounds: micromusics of the west*. Hanover, USA: University Press of New England.
- Stravinsky, I. (1922). Los cinco dedos. Piezas para piano. London: Publications J. & Chester.
- Taylor, H. (1982). *The pianist' talent. A new approach to piano playing based on the principles of Mathias Alexander and Raymond Thiberge*. [El talento pianístico. Una nueva aproximación a la ejecución pianística basada en los principios de Mathias Alexander y Raymond Thiberge]. London: Khan & Averill.
- Tchaikovsky, P. I. (1990). *Álbum para los Niños*. Moscú: Editorial Música.
- (1994) *Obras escogidas para piano, I y II*. San Petersburgo: Editorial Compositor.
- Tchijova, O. (2001). *Piano: Metodología de aprendizaje efectivo y profesional*. Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, Imprenta Departamental del Valle del Cauca.
- Tchokov-Gemiu (2001). *El piano* (Iniciación, Preparatorio, Primero, Segundo). Villaviciosa de Odón (Madrid): Editorial Real Musical.
- Timakin, E. M. (1984). *Obrazovanie Pianista [La Formación del pianista]*. Moscú: Editorial Compositor Soviético.
- Tobo, M. M. (2010). *Dos compositores, dos lenguajes y un instrumento*. Buenos Aires: Actas del Congreso Internacional de Piano.
- Toro Zuluaga, A. (2015). *Nuevas Piezas Colombianas para la Iniciación al Piano*, Revista *Ricercare*, Universidad Eafit, (DOI: 10.17230/ricercare.2015.3.3).

- Treidler, L. (2004). La interpretación histórica de la música: Una difícil tarea. En Martín Galán, J. y Villar Taboada C. ed. *Los últimos diez años en la investigación musical: Cursos de Invierno 2002*. Universidad de Valladolid.
- Uribe Holguín, G. (1978). *Obras para piano*. Bogotá: Publicaciones Fundación Guillermo Uribe Holguín.
- Valbuena, N. (1997). Blas Emilio Atehortúa: Alusión a lo posible. *Nómad*as, nº 7, septiembre, Universidad Central Bogotá, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118909011>.
- Van Dalen, D. B. y Meyer W. J. (1981). Manual de la técnica de la investigación educacional. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Velasco, D. (2003): Ética y políticas para una ciudadanía universal. En J. A. Zamora (coord.): *Ciudadanía, multiculturalidad inmigración*. Estella: Ed. Verbo Divino, pp. 13-58.
- Villa-Lobos, H. (1988). La música para piano de Heitor Villa-Lobos. New York: AMSCO Publications.
- Widmer, E. (1985). *Kosmos Latinoamericano. Para Piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana.



## Anexos

### 1. Plan de estudios de piano de la Academia Nacional de Música<sup>77</sup>

#### Grado inferior

##### Primer año

- E. Pauer. Método, desde la página 11 a la 19.
- Bertini. Las primeras 24 lecciones del método.

##### Segundo año

- Escalas y arpeggios en todos los tonos mayores y menores.
- Czerny. 50 estudios progresivos.
- Bertini. 25 estudios fáciles progresivos. (Op. 100)

##### Tercer año

- Pauer. Método, desde la página 20.
- Escalas mayores en 3as, 10as, y 6as sencillas, y escalas cromáticas.
- Czerny. 30 Estudios de mecanismo.
- Bertini. Letra COMPASES

Entre las piezas que deben escogerse para el grado inferior, están las siguientes:

---

<sup>77</sup> Price, Jorge (1892) *Anuario*, Bogotá, Imprenta de La Luz, pp. 38-40. (Archivo Biblioteca Nacional de Colombia) 252. En BARRIGA (2010). Se ha respetado la grafía del original.

- Clementi. Sonatinas. Id. 6 Sonatas progresivas.
- Hummel. Rondos.
- Beethoven. Sonata en sol mayor (Op. 47, No 2)
- Mozart. Sonatas números 1, 16, y 17.
- Field. Nocturnos.
- Mendelssohn. Romanzas sin palabras.

## **Grado Medio**

### Cuarto año

- Pauer. Ejercicios página 54 a 59.
- Czerny. 30 estudios para la mano izquierda. (Op. 861) Czerny. Escuela de la velocidad. (Op. 299).

### Quinto año

- Czerny. 40 Ejercicios diarios (Op. 377).
- Cramer. 84 Estudios.
- Czerny. Escuela de ejecución moderna.

### Sexto año

- Bertini. Letra E.
- Czerny. Arte de independizar los dedos.

- Bach. 15 invenciones a dos voces.

Entre las piezas que deben escogerse para el grado medio están las siguientes:

- Mozart. Sonatas números 7, 9, 11, y 14.
- Beethoven. Sonatas números 1, 10, y 19.\*
- Haydn. Sonatas.
- Beethoven. Sonatas números 8, 12, 13,14, 16, 17 y 18.\*
- Chopin. Valses y Nocturnos.
- Mendelson. Romanzas sin palabras. Fantasías y caprichos.
- Mozart, sonatas números 7, 9, 11, 14.
- Beethoven. Sonatas números 8,12,13,14,16,17,18, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, y 32.\*

## **Grado Superior**

Séptimo año

- Bach. 15 invenciones a tres voces.
- Bertini. Letra F.
- Czerny. Escuela del Virtuoso. Escalas en 3as dobles en todos los tonos.

Octavo año

- Bach. Los 24 primeros preludios y fugas.

- Chopin. Estudios (Op. 10 y 25).
- Czerny. 10 grandes estudios para la mano izquierda, Escalas en 6as dobles en todos los tonos.

#### Noveno año

- Bach. 24 preludios y fugas (2ª Serie).
- Schumann. Estudios sinfónicos.
- Rubinstein. Estudios (Op. 81 y 93).
- Liszt. Estudios de ejecución trascendente y Estudios de Paganini.

Las piezas entre las cuales deben escogerse para el grado superior son las siguientes:

- Field. Concierto en Mi bemol mayor.
- Chopin. Baladas, Impromptus, Polonesas y Scherzos.
- Schumann, Sonatas, Concertos, Fantasías.
- Beethoven. Sonata número 23.
- Liszt. Concertos, Sonatas, Polonesas.
- Saint-Saens. Concertos.
- Rubinstein, Concertos.

## 2. Programa de Piano -Ciclo Básico- Universidad Nacional de Colombia<sup>78</sup>

### Ciclo A

- Escalas mayores de sostenidos y bemoles, tocadas a una octava con arpegio a una octava también.
- Escalas menores de sostenidos y bemoles, a una octava con el arpegio a una octava también.
- *Estudios* de Czerny del op 599 o compilaciones de estudios de igual dificultad.
- Piezas cortas de diferentes métodos de iniciación o infantiles (James Bastien, Bartok, Kabalevsky Op. 39).
- Piezas del *Klavierbüchlein para Ana Magdalena Bach*.
- Sonatinas (Clementi, Kuhlau, Dussek, Diabelli) mínimo debe hacerse un movimiento, lo ideal es trabajarla completa.

### Ciclo B

- Escalas y arpeggios en todas las tonalidades, dobles notas, en el último semestre deberá tocarse a cuatro octavas, en movimiento paralelo y contrario.
- Estudios: Czerny varios libros como: Op. 599, Op. 299 y Op. 636 o de Cramer.
- Estilo Barroco: Bach: *Pequeños preludiosy fugas, Invenciones a dos voces*.
- Estilo Clásico: *Sonatinas* de Clementi (Nº 6 y otras de las más complejas), Kuhlau, Dussek.
- Estilo Romántico: Schumann: *Albúm para la Juventud*; Tchaikovsky *Album para los niños*, Mendelssohn: *Canciones sin Palabras*, Grieg: *Piezas Líricas*, Chopin: *Valses, Mazurcas*.

---

<sup>78</sup> Facilitado por Miyer Garvin Goenaga, en entrevista realizada el 5/12/2015.

- Estilo Impresonista y/o Contemporáneo: Kabalevsky: *Piezas* Op. 27 y Op. 39;

Bartok: *Mikrokosmos* II y III; Khachaturian: piezas del Op. 39.

## Ciclo C

- Escalas y Arpeggios en diferentes variantes.
- Estudios: Czerny: Op. 299 y 740, Moszkowsky: Op. 72.
- Barroco: Bach: *Inventiones a tres voces*, *Preludios y Fugas*, *Suites Francesas*

o *Inglesas* (pueden ser danzas separadas de estas *suites*).

- Clásico: Sonatas sencillas de Haydn o Mozart, o Beethoven: *Sonata* Op 49 n°

2.

- Romántico: Mendessohn: *Canciones sin palabras* (de las más complejas);

Chopin: *Nocturnos*; Grieg: *Piezas Líricas*; Schumann: *Novelette*; Tchaikovsky: *Las estaciones del año*; Liszt: *Consolations*.

- Impresionismo: Debussy: piezas de la primera etapa (*Reverie*, *Arabesques*,

*Suite Bergamasque* (pueden ser piezas sueltas).

- Siglo XX: Bartok: *Suite* Op. 14, Prokofiev: piezas de la Suite Op. 73.
- Latinoamericano: Ginastera: *Danzas Argentinas*, Villa-Lobos: *Impresiones*.
- Colombiano: Obras de Luis A. Calvo, Adolfo Mejía, Luis Carlos Figueroa.
- Conciertos: Kabalevsky, Schostakovitch n° 2.

**3. EAFIT**

**4. Universidad de Caldas**